

2º Ciclo de Estudos
Mestrado em Português Língua Segunda
/ Língua Estrangeira

A Competência Cultural no ensino-aprendizagem de PLE

Adriana Filipa Campos da Silva

M

2017



Adriana Filipa Campos da Silva

A Competência Cultural no ensino-aprendizagem de PLE

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, orientada pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

A Competência Cultural no ensino-aprendizagem de PLE

Adriana Filipa Campos da Silva

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira orientada pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Zulmira da Conceição Trigo Gomes Marques Coelho Santos
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Para a minha avó

Sumário

Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract.....	10
Lista de abreviaturas e siglas	11
Introdução	12
Parte I – Pressupostos teóricos	16
Capítulo 1 – Língua e Cultura	17
1.1. O conceito de cultura	17
1.2. A Língua, veículo de cultura.....	25
Capítulo 2 – Cultura e o ensino de línguas	31
2.1. Da competência comunicativa à competência intercultural.....	31
2.2. Representações do Outro	36
2.2.1. Estereótipo e conflito cultural	39
2.3. O papel do professor no ensino de línguas: um intermediário cultural	41
2.4. Seleção de materiais didáticos	44
Parte II – Prática Pedagógica.....	47
Capítulo 1 – Relato da Prática Letiva.....	48
1.1. Enquadramento	48
1.2. Perfil sociolinguístico dos aprendentes.....	49
Capítulo 2 – Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas	52
2.1. Regência 1.....	52
2.2. Regência 2.....	56
2.3. Regência 3.....	62
Considerações finais	66
Referências bibliográficas	69
Anexos.....	76
Anexo 1	77
Anexo 2.....	79

Anexo 3.....	86
Anexo 4.....	90
Anexo 5.....	96
Anexo 6.....	103
Anexo 7.....	110

Agradecimentos

Ao professor Doutor Luís Fardilha, pela sábia orientação, por todos os ensinamentos, pelos conselhos úteis e por toda a disponibilidade.

Aos meus pais, por todo o apoio e ajuda que sempre me deram. Para sempre, o meu obrigado. Sem vós não teria conseguido chegar ao fim desta aventura. Sem vós não teria voado.

À Catarina e ao Valentino, pelo companheirismo e pelo apoio constante nesta caminhada. Convosco também aprendi.

À Família e Amigos, pela paciência com que entenderam as minhas “ausências” e com que lidaram com a ansiedade que nem sempre soube controlar. Pelo apoio, pelo amparo e pelas sábias palavras ao longo de toda a minha vida.

À Andreia, à Hélia, por terem iniciado este caminho ao meu lado mesmo à distância, e por ainda hoje estarem comigo. À Margarida, à Solange, pelo apoio incondicional.

A todos, o meu mais profundo agradecimento.

Resumo

Consciente de que a língua é um instrumento particularmente eficaz para construir pontes entre culturas diferentes, e de que através dela se torna possível aceder a informações sobre realidades culturais diversas da que está vinculada à nossa LM, o presente relatório procura, num primeiro momento, discutir os múltiplos conceitos de cultura formulados em áreas muito diversas, de modo a selecionar aquele que apresenta maior valor operativo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Tendo em conta este objetivo, retivemos os conceitos de “cultura essencial”, “cultura legitimada” e “cultura epidérmica”, delimitados por Miquel (2004). De seguida, refletimos sobre a indissociabilidade entre língua e cultura, uma vez que a língua, ao instituir-se como prática social e realidade socio-histórica, é, simultaneamente, produto, veículo e produtora de cultura. Por último, focamos o papel que cabe ao professor de LE desempenhar, como intermediário cultural, na promoção de atitudes, valores e comportamentos que visem a desconstrução de eventuais etnocentrismos, estereótipos e preconceitos. Ou seja, na promoção de uma aprendizagem intercultural.

Apresentados na primeira parte os pressupostos teóricos que nos serviram de orientação para a prática letiva, descrevemos na segunda parte do Relatório algumas atividades planeadas e realizadas na sala de aula, especialmente centradas no desenvolvimento da competência cultural no contexto de ensino e aprendizagem de PLE, com as quais quisemos ensaiar a exploração didática da relação entre língua e cultura em duas turmas multiculturais.

Palavras-chave: Cultura; competência cultural; interculturalidade; didática de PLE

Abstract

Aware of the fact that language is a particularly effective instrument on the building of bridges between different cultures, and through which it is possible to access information on cultural realities other than those linked to our mother language, this report seeks, first, to discuss the multiple concepts of culture within distinctive areas, in order to select the one that offers greater operational value in the teaching-learning process of a foreign language. Taking this goal into account, we sustain the concepts of "essential culture", "legitimized culture" and "epidermal culture", delimited by Miquel (2004). Next, we reflect on the inseparability between language and culture, since language, when establishing itself as social practice and socio-historical reality, is simultaneously the product, the vehicle and the producer of culture. Finally, we focus on the role of the foreign language teacher as a cultural mediator in the sense of the promotion of attitudes, values and behaviors aimed at deconstructing eventual ethnocentrisms, stereotypes and prejudgments. In other words, the foreign language teacher has the role to foment intercultural learning.

In the first part, we state the theoretical assumptions that served as a guide to our teaching practice. In the second part of the report, we describe some activities planned and carried out in the classroom, especially focused on the development of cultural competence in the context of teaching and learning in Portuguese as a foreign language, with which we wanted to rehearse the didactic of the relationship between language and culture according two multicultural groups.

Keywords: Culture; cultural competence; interculturality; PLE didactic.

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LM – Língua Materna

PLE – Português Língua Estrangeira

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

UP – Universidade do Porto

Introdução

Desde a sua constituição como entidade política unificada, a Europa, que carrega consigo uma história de guerras, de ditadura e de morte, tem sido também, e paradoxalmente, proclamadora de liberdades, defensora das artes, da literatura, dos ideais de igualdade e solidariedade entre os povos, das portas abertas aos que fogem da guerra e pedem auxílio, dos valores universais da vida, da justiça e da paz. É esta Europa tão contraditória e tão coesa, tão rica de culturas, de línguas e de história, que continua a traçar os seus caminhos em conjunto, lutando por uma união de povos e ideias. Um espaço de diversidade, um mosaico de heterogeneidade cultural, um pluralismo étnico.

A abertura das fronteiras e os avanços tecnológicos possibilitaram ao Homem um maior contacto com outros povos e culturas, exigindo que a sociedade propicie a todos os cidadãos as condições indispensáveis ao acesso ao Outro na sua diferença civilizacional, entre as quais se destaca a aquisição de línguas estrangeiras. De modo a que os cidadãos oriundos de sociedades diferentes sejam capazes de resolver os problemas do quotidiano que representam outros tantos obstáculos à sua integração plena na comunidade de acolhimento, é necessário que adquiram uma competência comunicativa suficiente na língua do novo país, desenvolvendo o seu conhecimento gramatical e lexical. Além disso, precisam de refletir, comunicar, exprimir-se e agir socialmente, utilizando a língua.

A língua desempenha um importante papel formativo, mostrando-se crucial em todo o processo de integração social do indivíduo, que é realizada, em grande parte, através do domínio da língua nas distintas competências. Qualquer pessoa que deixe a sua sociedade de pertença original para se integrar noutra, terá como primeiro objetivo a aprendizagem da língua utilizada pela sociedade de acolhimento. Enquanto não tiver adquirido, de modo suficiente, o património linguístico e cultural do meio em que se encontra, a sua atuação social estará muito dificultada. Não se sentirá integrado, pois não domina, com o nível de proficiência necessário, o elemento que veicula a comunicação e a cultura dessa comunidade.

Cada povo é detentor de uma língua identitária, que serve de elemento de ligação entre todos os indivíduos da mesma comunidade. Ou seja, a língua está intrinsecamente vinculada à sociedade que a usa – uma vez que subsiste na interação, e toda a interação pressupõe uma relação – e, conseqüentemente é utilizada para expressar as suas diversas manifestações culturais. Quando se aprende uma língua estrangeira, acede-se em simultâneo a outra cultura, alargando-se o conhecimento do Mundo e reforçando-se o posicionamento crítico perante a sociedade.

Forçoso é constatar, pois, que língua e cultura estão estreitamente relacionadas, uma vez que a língua, cujo objetivo é a comunicação, se constrói dentro de um ambiente cultural concreto e que a maioria do conhecimento que o indivíduo vai adquirindo lhe é disponibilizado através de mensagens verbais e não-verbais, de acordo com uma determinada cultura. Consciente de que uma comunicação efetiva depende do conhecimento que um dado indivíduo detém sobre os aspetos culturais da língua-alvo, cabe ao professor de línguas procurar criar com os seus alunos formas de estes acederem a aspetos culturais, colocando o seu conhecimento pessoal da cultura da língua-alvo ao serviço do aluno, que poderá assim compreender mais facilmente as redes e formas de relacionamento dos diversos elementos de determinada comunidade, a fim de que possa comunicar com eles de forma adequada e eficaz.

De acordo com o pressuposto apresentado de que a língua é o melhor recurso para aceder à cultura, uma vez que é, simultaneamente, veículo universal, produto e produtor de cultura, considerámos pertinente desenvolver uma reflexão teórica sobre as vantagens de associarmos, na nossa prática pedagógica refletida no presente relatório, o desenvolvimento das competências linguísticas ao trabalho sobre a competência cultural, num processo integrado de ensino-aprendizagem de PLE, com o objetivo último de fomentar nos aprendentes o desenvolvimento duma verdadeira competência intercultural. Como afirma Capucho (2007: 320), “aprender uma língua estrangeira é simultaneamente aprender a mobilizar uma outra forma de construir o mundo e a construir-nos a nós próprios nesse mundo. É aprender a reconhecer a nossa identidade num espaço plural e diversificado.”

Por isso, formulamos uma questão de investigação a que procuramos dar resposta neste trabalho: que cultura(s) da língua ensinar quando se ensina uma língua estrangeira e de que forma essa(s) cultura(s) auxilia(m) no desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes?

O presente relatório de estágio reflete a nossa iniciação à prática docente, realizada em turmas do nível B (Limiar e Vantagem) do Curso de Português para Estrangeiros da FLUP, e está estruturado em duas partes: na primeira são apresentados os pressupostos teóricos que orientaram a nossa ação, enquanto na segunda é descrita a prática pedagógica.

Na parte I, designadamente no primeiro capítulo, procedemos à delimitação do conceito de cultura que entendemos mais operativo no contexto específico da didática da cultura praticada no âmbito do ensino/aprendizagem de LE, dentro do vasto e complexo conjunto de definições possíveis, a partir duma análise evolutiva do próprio conceito. De seguida, colocamos em evidência a indissociabilidade entre língua e cultura, apresentando algumas razões que justificam a nossa opção por abordar os aspetos da “cultura essencial” no ensino-aprendizagem de PLE. No segundo capítulo, destacamos o lugar de relevo que a cultura ocupa nas sociedades multiculturais, de modo a evidenciarmos a necessidade de se construírem pontes de entendimento intercultural que permitam resolver problemas, desconstruir estereótipos e evitar conflitos culturais.

Na parte II, apresentamos a descrição da nossa prática pedagógica, começando por focar o enquadramento institucional em que decorreu o nosso estágio e a caracterização do perfil sociolinguístico dos alunos com quem trabalhamos. Numa segunda fase, descrevemos as atividades letivas que foram realizadas e referimos os materiais utilizados, em função da reflexão teórica apresentada na parte I.

Na conclusão, tecemos algumas considerações sobre os resultados alcançados no plano da articulação entre o conhecimento teórico e a atividade prática, e fazemos uma breve reflexão crítica em torno da nossa experiência de estágio, ressaltando alguns aspetos

que, a nosso ver, podem e devem ser melhorados ao longo do nosso futuro percurso profissional.

Parte I – Pressupostos teóricos

Capítulo 1 – Língua e Cultura

1.1. O conceito de cultura

As línguas são o algoritmo da comunicação entre povos. Mas, mais do que isso, são sobretudo o instrumento de acesso ao coração das outras culturas e à empatia intercultural.

(Carneiro, 2001: 79)¹

Delimitar de forma precisa e definitiva o significado do termo “cultura” pode representar um incrível desafio. Vocábulo de sentido lato e complexo de demarcar, “cultura” remete para um conceito que abrange vários aspetos da realidade comportamental e intelectual humana, patrimonial e organizacional de um povo. Deste modo, está em constante transformação, tanto numa perspetiva diacrónica como sincrónica, considerando as várias ciências que o estudaram e estudam. Como tal, encontrar uma definição única ou unânime torna-se impossível.

Veja-se a definição que deste termo oferece o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa:

cultura [kultúɾɐ]. s. f. (Do lat. *cultura*). **1.** Agr. Acção ou modo de trabalhar, de amanho a terra para a tornar mais fértil e, assim, obter melhores produções agrícolas; acto ou efeito de cultivar. = AMANHO, CULTIVO. *A cultura das courelas mecanizou-se nos últimos anos.* **2.** Agr. Acto de semear ou plantar vegetais, de os tratar de forma a que se desenvolvam. *Dedicou-se à cultura do linho. A cultura da vinha obedece a cuidados especiais. Uma das riquezas da região era a cultura cerealífera. + de cereais, de batata, de oliveira; + do linho, do algodão; + cerealífera, forraginosa; + hortícola, florestal. cultura de regadio*², a que se faz em terreno que tem água para regar. **cultura de**

¹ Citado em Bizarro & Braga (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. In R. Bizarro & F. Braga (Org.), *Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (Vol. II, pp. 823 – 835). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

² Destacado no original

sequeiro, a que se faz em terrenos secos, que não é regada. **culturas alternadas**, plantação sucessiva de diferentes géneros agrícolas num dado terreno. **3.** Terreno semeado, plantado, cultivado; conjunto dos vegetais cultivados. *A seca pôs em risco as culturas, um pouco por todo o país.* **4.** Zool. Criação de certos animais. *Cultura de abelhas. Cultura de carpas: Cultura de bicho-da-seda.* **5.** Biol. Acção de fazer propagar microorganismos num meio nutritivo apropriado, com vista ao estudo do seu comportamento biológico. *Cultura microbiana, bacteriológica...* **caldo⁺ de cultura.** **cultura de tecidos**, método experimental que consiste em manter, vivos e em crescimento, tecidos animais ou vegetais isolados do organismo de que fazem parte. **6.** Exploração de determinadas produções naturais. *Pérolas de cultura.* **7.** Conjunto de costumes, práticas, comportamentos..., que são adquiridos e transmitidos socialmente, de geração em geração. + *azteca, inca, greco-latina, latino-americana; + ocidental.* **8.** Património literário, artístico e científico de um grupo social, de um povo. *Recuperar os monumentos antigos é preservar a nossa cultura.* **9.** Conjunto de conhecimentos adquiridos por alguém, de experiências que permitem o enriquecimento do espírito, o desenvolvimento de capacidades intelectuais... ≈ INSTRUÇÃO, SABEDORIA, SABER. *É um individuo com muito pouca cultura. Era uma pessoa de grande cultura, não só pelo que lera, mas também devido ao muito que viajara e aprendera por esse mundo fora.* **10.** Actividade ou serviço que se ocupa das questões intelectuais, do enriquecimento do espírito... *É um homem da cultura. Casa da cultura. Ministério da cultura.* **11.** Desenvolvimento ou incremento de uma ou mais faculdades intelectuais, do físico..., cultivo. *Cultura do espírito. Praticar a cultura física.* **12.** Conjunto de conhecimentos relativos a um ou vários domínios científicos, a uma ou mais áreas do saber... *Tinha uma vasta cultura clássica, deleitava-se com a leitura dos filósofos gregos e latinos. + científica, filosófica, literária, cinematográfica, musical.* **cultura geral**, conjunto de conhecimentos gerais que abarcam vários domínios do saber, do enriquecimentos de espírito..., considerados necessários (2001: 1042).

As primeiras três propostas de definição referem-se à origem filológica do termo em análise, que deriva de “os cuidados prestados aos campos ou ao gado” (Cuche, 1999: 28). Torna-se clara a sua associação ao mundo da natureza, com a qual a cultura partilha as características de transformação e mudança, ideia que lhe está intimamente ligada até à Idade Média. Todavia, nas aceções seguintes – que não se limitam a nenhuma área

científica específica – verifica-se a relação com o movimento intelectual do Iluminismo, dado que, segundo o mesmo autor (1999: 29), os pensadores das Luzes concebiam a “cultura como um carácter distintivo da espécie humana. A cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade”. É neste século XVIII ilustrado que surge a designação “civilização”, que franceses e ingleses empregavam para se referirem aos factos políticos, económicos, religiosos, técnicos, morais e sociais, enquanto a palavra “cultura”, de origem germânica, incidia sobretudo nos elementos intelectuais, artísticos e religiosos. Por outro lado, o termo francês e inglês «civilização» pode visar as realizações concretas, os comportamentos (*behaviour*) dos homens, ao invés da “cultura” alemã, associada de forma abstrata ao valor e ao carácter de certos produtos humanos (Elias, 1973; citado por Ferin, 2009: 12-16).

A ideia de cultura mais destacada no verbete está associada a um dos domínios do saber institucionalizado no Ocidente, o das Humanidades. Definida como depósito do que de melhor foi idealizado e concebido pela humanidade, a “cultura”, nesta ótica, assenta em critérios e valores – estéticos, morais ou cognitivos – definidos como universais. Contudo, não nos cingiremos à cultura no sentido de conhecimento de produtos culturais e históricos, a que alguns chamam *civilisation*, mas à cultura plasmada na e pela própria língua.

Mais tarde, em finais do século XIX e início do século XX, o conceito em análise assume conexões antropológicas.

O antropólogo americano Clifford Geertz (1978: 27) interpreta a cultura como uma rede simbólica e semiótica, afirmando que os homens estão suspensos em “redes de significados”, que os próprios teceram, e que a cultura é edificada por essas redes, não sendo a sua análise uma ciência experimental em busca de uma lei, mas antes uma ciência interpretativa que procura significados e explicações.

Na segunda metade do século XX, assiste-se ao aparecimento de outras concepções do termo cultura, que se vão progressivamente opondo ou complementando.

Segundo Harris (1969: 22), a cultura é um conjunto de tradições, estilos de vida e modos de pensar, sentir e atuar aprendidos ou adquiridos socialmente. Os padrões

culturais que caracterizam uma sociedade aprendem-se graças à convivência em determinado grupo, e não somente “estudiando a Shakespeare, escuchando música clásica o asistiendo a clases de historia del arte” (Harris, 2000: 17).

Poyatos (1994), citado por Isabel Iglesias Casal, define cultura como:

[...] una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros (Iglesias Casal, 2003: 3).

É neste sentido antropológico do termo que, nas palavras de Giddens (1996: 58), “cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam”. De acordo com este autor (1996), os “valores” são ideias abstratas; as “normas” são princípios definidos, ou regras que as pessoas devem presumivelmente seguir; representando o que deve ou não ser feito em sociedade, os modos de vida de indivíduos ou grupos dentro de uma sociedade, como o modo de vestir, os seus costumes, as atividades de lazer, as cerimónias religiosas, entre outros. O conceito também abrange os bens materiais que criam e bens que se tornam essenciais para eles – máquinas, livros, artefactos de madeira.

Pertencer a uma cultura, ou seja, a uma sociedade, implica, segundo Santos (2007: 5), partilhar e conhecer um sistema de organização da realidade, formado por sistemas representacionais cujas práticas significantes e os sistemas simbólicos geram sentidos, sendo que os significados respetivos determinam o nosso posicionamento enquanto sujeitos. Para esta autora, a língua materna constitui um dos maiores marcadores de identidade e de pertença, pois condiciona objetivamente a capacidade de comunicação entre indivíduos, envolvendo um sistema de socialização partilhado, a consonância de um modo de ver o mundo e de pensamento.

Pires apresenta três adjetivos com que qualifica o termo “cultura”, de modo a exprimir diferentes ângulos de perceção: “simbólica”, “aprendida” e “partilhada”:

Simbólica – [contempla] os símbolos que permitem desenvolver pensamentos complexos. A linguagem e outras formas de comunicação simbólica, como a arte, permitem criar, explicar e registar novas ideias e informação. [...]

Aprendida – [refere o longo] processo de enculturação, podendo considerar-se que dura toda a vida. As crianças aprendem a cultura através dos adultos e [assimilam], por exemplo, regras sociais e uma língua;

Partilhada – [sublinha a dimensão partilhada da cultura pelos] indivíduos que vivem em conjunto numa [dada] sociedade [...]. As sociedades preservam a cultura tanto na forma de conhecimento como nas descobertas científicas, nas obras de arte e nas tradições (feriados). (Pires, 2004: 4)

A questão que se coloca é a seguinte: quando se ensina uma língua estrangeira, que cultura(s) dessa língua ensinar? Nesta perspetiva, não se pretende aqui tentar uma definição de cultura, conceito demasiado vasto e complexo – como acabamos de ver – para incrementar uma discussão sobre a sua delimitação neste relatório, mas, sim, ponderar a linha orientadora do ensino da(s) cultura(s) que acompanha o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e a forma como este processo se relaciona com o desenvolvimento da interculturalidade nos aprendentes dessa língua.

No âmbito do presente Relatório, situado no domínio da didática do PLE, assumimos o conceito de “cultura” que a identifica com o conjunto de valores, crenças e comportamentos aprendidos e apreendidos socialmente e partilhados por um grupo. De acordo com Miquel & Sans (1992: 4), a “cultura” deve ser entendida “ante todo, [como] una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.”

Num artigo publicado em 1992 – “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua” -, Lourdes Miquel e Neus Sans começam por distinguir “Cultura”, “cultura” e “kultura”. A “*Cultura con mayúscula*”, que corresponde ao termo tradicional francês *civilisation*, designa o saber enciclopédico, que inclui a literatura, a arte, a música, a história. Assim entendida, pode ser também identificada como a cultura culta ou de prestígio, dominada por alguns falantes. A “*cultura con minúscula*”, ou “*a secas*”, abarca

os conhecimentos, atitudes e hábitos partilhados por uma dada sociedade. Todos os indivíduos que a integram os conhecem, partilham e agem em conformidade com esse conjunto de normas de conduta que ajudam os cidadãos a desenvolverem-se na vida quotidiana, ainda que não estejam escritas. Este modo de conceber a “cultura” corresponde ao que Erickson (1997: 33) apresenta como a “cultura invisível”. Esta “cultura invisível” é, para este último autor, aquela que é aprendida e ensinada inconscientemente. Nem mesmo os indivíduos pertencentes a essa cultura têm consciência da sua existência. Nós não pensamos muito sobre a estrutura e as características da nossa cultura enquanto a vivemos, pois ela torna-se habitual. Miquel & Sans consideram esta cultura essencial no processo de aprendizagem de uma língua.

É a partir deste segundo tipo de cultura que se acede à “*kultura con k*”, o último patamar da cultura de um povo, referente ao conhecimento utilizado em determinados contextos ou setores mais específicos da população, tais como o calão ou a gíria.

Mais tarde, Lourdes Miquel (2004) apresentaria um esquema que, a nossa ver, reproduz claramente o conceito de cultura que aqui nos interessa, argumentando que as definições estabelecidas em 1992 eram desadequadas, uma vez que poderiam induzir em erro, levando a que se considerasse como mais importante a *cultura con mayúscula*, o que poderia levar a relegar para segundo plano a *cultura con minúscula*, quando a intenção das autoras do artigo de 1992 era sublinhar precisamente a ideia contrária. Assim, no seu novo ensaio, Lourdes Miquel apresenta o conceito de cultura

[...] como una sección de un tronco de un árbol. La parte central, la que conforma y constituye el árbol, por donde transcurre la savia que lo nutre, sería la cultura directamente relacionada con la lengua (antes llamada con minúscula), la que conformaría el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo, y que debe ser objeto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. (Miquel, 2004: 516)

Apesar de em 1992 as autoras terem exposto esta visão do termo, vemo-la agora explanada por Miquel (2004) de uma forma mais clara e inequívoca, através do símil do tronco da árvore, cortado transversalmente. A parte central, o cerne, corresponde à cultura diretamente relacionada com a língua, designada agora de “cultura essencial” que engloba

“todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas. [...] Ahí residen los elementos que hacen que actuemos [...] como miembros de una determinada cultura” (Miquel, 2004: 516). Trata-se da cultura do quotidiano, em que todos os membros de uma dada comunidade vivem mergulhados e que lhes talha o(s) contextos(s).

Por sua vez, numa posição mais afastada do centro do tronco, encontra-se a “cultura legitimada” (anteriormente designada de “cultura com maiúscula”), a chamada “cultura culta”, ou seja, enciclopédica, erudita, resultante de um processo de seleção operado por instâncias de legitimação que, num determinado momento e tendo em conta padrões estéticos e valores específicos, determinam que produtos podem ou não ser considerados cultura. A “cultura legitimada” é uma cultura canónica, que é percecionada como herança patrimonial. Este tipo de cultura é, no entanto, passível de assumir relevância diferente ao longo dos tempos, estando sujeita a modificações. Ou seja, se uma sociedade sanciona, em determinado momento, o que é cultura e o que não é, há que ter a consciência de que grande parte dos produtos culturais sancionados num dado momento deixam de o ser no momento seguinte, como refere a autora (*ibidem*: 516): “esa cultura con mayúscula no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que, por razones varias, han tenido y tienen acceso a ella.” Assim como a “cultura essencial” constitui um objetivo primordial no processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis de proficiência, a “cultura legitimada” dependerá dos interesses, das necessidades e do nível de formação dos alunos. Todavia, é importante refletirmos sobre os produtos desta cultura que podem transpor o limite que divide os dois tipos de cultura, por pertencerem igualmente ao acervo da “cultura essencial”. De acordo com Miquel (*ibidem*: 517), não é Cervantes – no caso português poder-se-ia referir Camões ou outros – nem sua biografia, nem a sua produção literária que constituem a “cultura essencial”, mas, sim, alguns dados relacionados com o autor: nome, nome de personagens principais, pequenos excertos dos seus trabalhos; isto, porque “son productos que se han convertido en emblemas, en partes de la simbología cultural, del imaginario del pueblo” (*ibidem*:

517), e devem ser transmitidos nas aulas de LE.

Por último, numa posição ainda mais afastada do centro do tronco encontra-se a “cultura epidérmica”, designação atribuída à *kultura*, determinada por “usos y costumbres que defieren del estándar cultural” (*ibidem*: 517), associada a conhecimentos relacionados com grupos ou minorias, dependentes da faixa etária, profissão, região de pertença, entre outros. Esta é uma cultura marginal ou excêntrica – no sentido etimológico dos termos – e, por isso mesmo, pouco estável por ser fortemente circunstancial e efémera.

De acordo com Miquel (2004), as diferentes tipologias de cultura devem ser exploradas nas aulas de LE para que o aluno possa ter um conhecimento cultural e intercultural mais abrangente, sendo que à “cultura essencial” deverá ser dada uma maior atenção. Assistimos na atualidade a uma mudança de atitude e perspetiva face à “cultura essencial”, o que tem originado uma série de alterações ao nível conceptual. Deste modo, a cultura com ‘c minúsculo’ encontra hoje legitimada a sua integração no ensino de línguas e adquire uma maior importância face à cultura com maiúscula, privilegiada durante décadas e na atualidade remetida para segundo plano. Também se tem vindo a alterar as listas – durante muito tempo estáticas – dos conteúdos considerados relevantes para a comunicação numa língua-alvo, colocando o aluno e as suas necessidades imediatas no centro do processo de aprendizagem. Com esta alteração da perspetiva, gera-se uma atitude otimista face à diferença cultural, que acaba por enriquecer o estudante.

Em resumo, podemos afirmar que a “cultura essencial” deve sobrepor-se, no domínio da didática de Línguas Estrangeiras, à “cultura legitimada”, assumindo que a língua e a cultura, concebida nestes termos, estão intrinsecamente vinculadas e que nas sociedades atuais a “cultura essencial” é necessariamente uma mestiçagem de culturas, o que leva a que se produzam choques intraculturais.

É fundamental percebermos que a cultura que os indivíduos pertencentes a cada povo possuem influencia, querendo-se ou não, a perceção que têm face ao Outro. Neste domínio, a nossa perspetiva é coincidente com a que Abdallah-Pretceille exprime, quando esta afirma que

l’enfant apprend à opérer les mêmes différences que les adultes et intériorise les modalités de ces actions de distinction. Cet accès n’est évidemment jamais terminé, une culture

n'ayant, par définition, pas de fin: il y a toujours de nouvelles distinctions à repérer, construire, à élaborer. C'est ainsi que se bâtit une compétence culturelle. (1996: 34)

Creemos que é por meio da comunicação que se torna possível construir as pontes entre as diferentes culturas e que é através dela que acedemos a informações e conhecimentos sobre realidades culturais distintas, pelo que se torna crucial identificar a língua como o meio essencial para que este laço seja estabelecido.

1.2. A Língua, veículo de cultura

Tendo, no seu ADN, a presença do Eu e do Outro, a língua, – corpo dinâmico que nos permite estabelecer, desenvolver e explorar laços de comunicação, preservando a identidade particular do Eu e do Tu – é, por excelência, produto e via de socialização (Vygotsky, 1962). Fruto de convenções linguístico-culturais de natureza social, o uso coletivo confere-lhe consolidação, sobrevivência e necessidade.

Ao ser interpretada, simultaneamente, como ferramenta de comunicação inter e intrapessoal “específico del ser humano, el language nos capacita para el intercambio de información, tanto de tipo pragmático como de autorregulación”, mas também como sistema de representações que “nos permite reformular conceptos, relacionarlos entre si y ampliarlos” (Vez & Trigueros, 2002: 63), a língua é fatora de cultura, capaz de construir ou destruir relações sociais:

El lenguaje se usa no solo para aportar información nueva y relevante, o para modificar las creencias del otro; en múltiples ocasiones, lo que se intenta es crear; mantener, mostrar, reforzar o destruir relaciones sociales (Escandell Vidal, 1996: 131; mencionado por Bizarro & Braga, 2005: 829).

Ferramenta de que nos servimos para comunicar, a língua permite relacionarmos-nos com os outros, manifestar as nossas ideias e partilhar o conhecimento do mundo que nos rodeia. Por outras palavras, é o diálogo entre os indivíduos que permite concretizar e dar formas às imagens abstratas produzidas pela nossa mente.

Por sua vez, entendemos comunicação como o produto resultante da educação que o Homem recebeu desde o nascimento e por meio da qual lhe é possível realizar uma ligação que atende plenamente à necessidade de promover uma interação entre semelhantes. É por meio dela que os homens evoluem como sociedade e espécie.

Face ao exposto, quando o indivíduo estuda ou entra em contato com outra língua, é importante que o faça respeitando dois prismas interrelacionados: desenvolver a competência comunicativa e linguística e aprofundar os conhecimentos culturais sobre a sociedade em que a língua-alvo está inserida.

Segundo Laraia (2006: 52), a comunicação é “um processo cultural” em que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.” Assim sendo, cultura, língua e comunicação estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que, a língua, cujo objetivo é o ato comunicativo, se alicerça no contexto de um ambiente cultural particular. Ou seja, o modo como os indivíduos agem, pensam, sentem, acreditam, é-lhes transmitido na sua totalidade através de mensagens verbais e não-verbais, de acordo com os pressupostos de determinada sociedade (Cantoni, 2005: 21).

Desta forma, podemos afirmar que o aluno de LE só terá atingido o seu objetivo quando for capaz de comunicar na língua-alvo. Recuperando as palavras de Laraia, a linguagem é produto da cultura, mas não existe cultura sem linguagem. Logo, o aluno só poderá comunicar plenamente quando conhecer e compreender a cultura da língua-alvo e se inteirar das relações socioculturais existentes no interior da sociedade que a fala, a fim de se poder comportar e fazer entender pela comunidade em questão, tendo em consideração as normas e convenções sociais e culturais pré-estabelecidas.

De acordo com Galisson (1991), a língua, ao instituir-se como prática social e produto socio-histórico, é o melhor recurso de acesso à cultura, uma vez que é, concomitantemente, veículo universal, produto e produtor de todas as culturas. Com efeito, ela é

(...) leur *véhicule* “universel” dans la mesure où, par l’intermédiaire des signes que sont les mots, (...) [la langue] peut rendre compte, a plus près, de tout ce qui les concerne, qu’il s’agisse de littératures, d’arts, de sciences... de mythes, de rites, ... ou de comportements.

(...) leur *produit*, parce que, pour être un véhicule fidèle, (...) [la langue] doit s'adapter, évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles génèrent. D'où la création continue de néologismes, qu'il y a lieu d'interpréter, dans cette perspective, comme des marques d'adaptation culturelle. (...) est un *producteur* de cultures, puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s'affinent, s'équilibrent, se modelisent) ...et se défont (Galisson, 1991: 181).

Byram sublinha, de igual modo, esta inseparabilidade entre língua e cultura: “it is equally fundamentally ‘cultural’, because language is inseparable from ‘culture’. Thus as learners learn *about* language they learn *about* culture and as they learn to use a new language they learn to communicate with other individuals from a new culture.” (1989: 22)³

Em resumo, a linguagem e a cultura são identificadas como um código simbólico, em que a linguagem transmite e interpreta mensagens. Por sua vez, a cultura constitui-se como um conjunto de símbolos e formas simbólicas que se descodificam por intermédio da linguagem. Sublinha-se, assim, a interligação profunda dos dois conceitos: a cultura é transmitida através da comunicação, cujo instrumento primordial é a língua; por sua vez, a língua não pode ser conhecida verdadeiramente se estiver descontextualizada do cenário cultural em que é falada.

Assim sendo, pressupõe-se que a ligação profunda entre língua e cultura tem a ver com o modo como cada povo se relaciona com o Mundo. Segundo Ruth Benedict, citada por Laraia (2006: 67), “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”. Godoi reforça esta ideia, afirmando que

uma língua é muito mais que léxico, estruturas e uma bonita pronúncia. E o falante de uma língua – como também o aluno que está aprendendo uma língua estrangeira, o aprendiz de falante – é muito mais que um aparelhinho que emite e recebe informações. Uma língua encerra em si mesma a história do seu povo, tradições, as características

³ Os itálicos pertencem ao original.

culturais de uma comunidade. **Assim, o ensino de uma língua estrangeira tem que passar, necessariamente, pelo conhecimento da cultura**⁴. (Godoi, 2005: s/p)

Para Godoi (2001: 327), existem fatores que são comuns a todas as sociedades tais como a política e a economia, por exemplo. Porém, a maneira como estes fenômenos são vistos e percebidos varia de acordo com a comunidade. Para além destes, ainda existem os fatores que apelidamos de pessoal e íntimo, em que está compreendido um modo afetivo, social e psicológico de ver o mundo. Este modo é o que conhecemos por “mundo hispânico”, “mundo anglo-saxónico”, “mundo ocidental”, e, para além desta divisão, há a que conhecemos por “mundo mexicano”, “mundo argentino”, “mundo espanhol”. Cada um desses “mundos” produz o que identificamos como típico de cada região (gastronomia, crenças, danças, festas, expressões linguísticas), aspetos pertencentes à “cultura essencial”. Todos estes pontos fazem parte do universo do indivíduo e devem ser transmitidos aos alunos, a fim de eles entenderem o modo como se organiza a mente do falante nativo.

Uma fonte fidedigna, rica e autêntica na divulgação do conhecimento e obtenção de elementos culturais de um povo é a Literatura, ou “cultura legitimada”, uma modalidade de Arte que só existe na base da língua. Aí a língua está na própria essência da atividade cultural, mas não se confunde com ela: continua a ser um meio para expressar qualquer coisa fora de si. De acordo com Ramon & Lemos (2005: 200), citadas por Magalhães, (2016: 20-21), “conhecer uma literatura é conhecer a língua natural em que ela se verte, e conhecer uma língua significa conhecer a realidade a que ela dá acesso”. A Literatura permite conhecer a realidade de uma comunidade, uma vez que nela estão implícitos valores, tradições e costumes particulares dessa sociedade específica. Para além disso, a leitura de um texto literário proporciona um encontro entre a cultura do escritor e a cultura do leitor. Através da Literatura são explorados diversos contextos históricos, personagens e situações, e apresentadas díspares visões sobre o Mundo, relativamente a diversos assuntos culturais (pobreza, desemprego, ...). Portanto, os textos literários são espaços de diálogo criativo e dinâmico com outros povos e culturas, para

⁴ O destaque a negrito não aparece no original

além de desempenharem um papel específico na formação educativa e escolar dos jovens. Logo, a literatura desempenha um relevante papel de ator social.

As aquisições culturais são ensinadas e transmitidas em grande parte pela língua. Assim, a Língua difere do resto da cultura: é o resultado dessa cultura, ou a sua súpula; é o meio para ela operar; é, ainda, a condição para ela subsistir. A língua tem, na cultura, a sua razão de ser, não é apenas um recurso para expressar pensamentos, emoções e vontades; é também um meio para chegar a esses estados mentais. Há uma ligação do pensamento às palavras. Falar é sempre um ato social. O indivíduo não cria a linguagem, faz uso daquela que a sociedade lhe ministrou.

Assim sendo, a aprendizagem da cultura na aula de LE é algo inevitável, mesmo que um docente apenas centre os seus esforços no ensino da língua. Como refere Byram, “language learning, it is often said, ‘broadens the horizons’ and, if it does, then it has educational significance. In fact what is really meant is that cultural learning, as a result of language learning, broadens the horizons, and once that is recognised then the need for good ‘culture teaching’ becomes quite evident”(Byram, 1989: 4)

Quisemos enquadrar nestes termos a cultura tal como pode ser concebida no nosso âmbito de interesse, porque sabemos que um dos principais objetivos definidos pelo Conselho da Europa para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE aponta para a necessidade de se apostar na aquisição de “um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o património cultural” (QECRL, 2001: 21), com vista, a dar resposta “às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais” (QECRL, 2001: 22).

Tendo em consideração os objetivos políticos no domínio das Línguas Vivas expressos no Preâmbulo da Recomendação nº R (98) 6 do Conselho da União Europeia – “the aim of the Council of Europe is to achieve greater unity among its members and [...] this aim can be pursued in particular by the adoption of common action in the cultural field” – e o papel que a cultura desempenha no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira, optámos, no âmbito deste relatório de estágio, por adotar

os conceitos resultantes da reelaboração a que procedeu Miquel em 2004, dando um destaque particular à *cultura essencial*. Esta opção deveu-se, por um lado, ao facto de considerarmos que este é o quadro conceptual que mais se adequa ao tema em estudo e, por outro lado, porque reconhecemos, com a autora, que esta é a cultura realmente indispensável para que o intercâmbio comunicativo seja eficaz.

Consideramos que conhecer a cultura de um outro país não significa apenas aprender e/ou conhecer as manifestações do campo artístico, científico ou literário – a “cultura legitimada”, mas também o modo como um indivíduo vive no interior da sociedade em que nasceu ou em que se insere, isto é, a “cultura essencial”. De facto, esta define-se como um instrumento que regula o modo como a pessoa age, vê e compreende o mundo ao redor, sendo influenciada pelos indivíduos que coexistem na mesma sociedade. É pertinente, portanto, que, ao aprender uma nova língua, os alunos conheçam a estrutura e organização da sociedade com que vão interagir, durante a sua permanência no país, designadamente o modo de se alimentar, de expressar sentimentos, de conviver e de se comportar.

Não estando este tipo de informações muito disponíveis nos manuais de PLE, o professor torna-se um mediador cultural indispensável, na aquisição de aspetos simples e recorrentes da vida do quotidiano.

Capítulo 2 – Cultura e o ensino de línguas

Herdámos uma grande casa, a grande casa do mundo. Na qual devemos conviver.

Negros, brancos, ocidentais e orientais, hebreus e não hebreus, católicos e protestantes, muçulmanos e hinduístas.

Uma família que, injustamente, está dividida por ideias, culturas e interesses.

Dado que já não podemos viver separados, devemos aprender a conviver em paz.

Todos os habitantes do mundo são vizinhos.

(Martin Luther King)⁵

2.1. Da competência comunicativa à competência intercultural

A afirmação de Martin Luther King colocada em epígrafe demonstra a necessidade de se aprender a saber conviver com indivíduos de diversas culturas com interesses, ideologias e valores díspares. Os contextos escolar e académico são espaços onde esta aprendizagem deve ser realizada, com a intenção de preparar indivíduos capacitados para interagirem adequada e eficazmente ao nível universal, não só em domínios linguísticos, mas também culturais. Neste sentido, urge cultivar a convivência interétnica e reconsiderar a educação em línguas como o meio ideal para a formação do aprendente enquanto cidadão e pessoa.

O mundo de hoje exige a aprendizagem de mais do que uma língua para responder a uma maior mobilidade dos cidadãos, devendo as instituições de ensino assumir como premissa a finalidade de formarem aprendentes linguística e culturalmente competentes, capazes de interagir adequadamente em diversos contextos socioculturais. A ambição de imitar o modelo do falante nativo foi ultrapassada. Como estabelece o QECRL, “não se trata já de alcançar a ‘mestria’ em uma, duas ou mesmo três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade

⁵ Citado em Peres (2006), Educação Intercultural e Formação de Professores. In Bizarro (Org.), *Como abordar... A Escola e a Diversidade Cultural*. (pp. 120 – 132). Porto: Areal Editores.

passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (CE, 2001: 24). Atualmente, o ensino e aprendizagem de LE visa dar resposta às necessidades sentidas por um falante intercultural que vive e interage no mundo internacional, à escala global. Como refere Bélisle (2007: 1), é indiscutível que “no contexto atual de uma sociedade globalizada, digital e multicultural pautada pela constante mobilidade, o domínio de várias línguas estrangeiras é um requisito e uma mais-valia em termos profissionais mas também pessoais”.

De modo a responder à nova ordem mundial, com a livre circulação de pessoas e mercadorias e o permanente contato entre diferentes culturas e línguas, impõe-se a necessidade de uma comunicação eficiente e eficaz. Por isso, as orientações do QECRL, defendem uma “abordagem orientada para a acção”, na qual tanto o utilizador como o aprendente de uma língua são “actores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (CE, 2001: 29), ativando as suas competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

De acordo com esta perspetiva, o texto do QECRL preconiza:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem, inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários **contextos**, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que impliquem **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (Conselho da Europa 2001: 29)

Evidencia-se, no excerto citado, a necessidade de desenvolver as competências gerais que, mesmo não sendo particulares da língua, possibilitam ao aprendente a realização de atividades distintas. Por sua vez, as competências comunicativas munem

um indivíduo da capacidade de agir com recurso aos seus conhecimentos da língua. Estas dividem-se em três componentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática.

A “competência comunicativa”, de acordo com Cassany, Luna & Sanz (1994: 85), é o resultado da conjugação entre a “competência linguística” e a “competência pragmática”. Inicialmente, o conceito de “competência linguística” aparece com Chomsky, que a interpreta como o conjunto das capacidades inatas que o falante tem e lhe permitem produzir frases gramaticalmente corretas (Afonso, 2006: 455) – estando este conceito vinculado à aquisição da LM. Assim, a “competência linguística”, segundo a conceção de Chomsky, diz respeito ao conhecimento inato que um falante possui das regras linguísticas, devendo este saber empregá-las corretamente, o que é designado de “desempenho” (*performance*).

Para Hymes, que desenvolve e amplia o conceito de “competência comunicativa” de Chomsky, esta não se limita apenas aos conhecimentos linguísticos, mas implica também habilidades necessárias ao uso eficaz destes conhecimentos (Oliveira, 2007: 65). Deste modo, percebemos

(...) que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte la gramática, para poder usar el language com propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el language apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. (Cassany, Luna & Sanz, 1994: 85)

Durante o processo de aprendizagem de uma língua, o aluno deve saber interligar os conhecimentos linguísticos com outras competências, nomeadamente a pragmática e a sociolinguística, de modo a alcançar uma verdadeira competência comunicativa que o torne apto tanto a fazer-se entender como a perceber aquilo que lhe é dito. Porém, também deve haver uma ligação com outro tipo de competências que propicie um conhecimento do Mundo. Como afirmam Byram, Gribkov & Starkey, ao aprender uma LE os estudantes podem desenvolver “... intercultural competence, i.e., their ability to ensure a shared

understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.” (Byram et al, 2002: 10)

Podemos afirmar que a interculturalidade se estabelece a partir da referência à “cultura”, ou seja, através do contacto e do diálogo entre várias culturas – a do aprendente com a língua-alvo e/ou entre as várias culturas do aprendente – num determinado contexto. Tal como refere o QECRL (2001: 73), “o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade”. Isto é, o desenvolvimento da competência intercultural no aprendente não tem como objetivo um saber diferenciador sobre ambas as culturas, mas sim a partilha, integração e a interdependência das mesmas.

A aula de LE deve munir os alunos de ferramentas que lhes possibilitem desenvolver comportamentos e atitudes adequados às situações de interação cultural com pessoas de diferentes proveniências linguísticas e culturais e uma compreensão mais aprofundada da diversidade cultural que promova os princípios democráticos do respeito pela paz, pela liberdade, pelos direitos humanos, pela pluralidade, mas também pelas especificidades de cada um, pela cooperação e empatia e pelo combate à discriminação preconceituosa, através do domínio de estratégias de negociação e de resolução construtiva de conflitos, segundo as orientações do QECRL (2001), entre outros documentos de referência. O objetivo será, pois, o de favorecer nos aprendentes duma LE o desenvolvimento da sua consciência intercultural, sem perderem a sua própria identidade cultural.

Assim sendo, o ensino de línguas estrangeiras não passa somente pela aquisição da competência comunicativa, mas também de uma vertente formativa, no que respeita ao desenvolvimento de uma componente atitudinal e recetiva em termos de empatia e respeito pela diversidade, pressupondo um enriquecimento tanto do Eu como do Outro. Tal como preconizam o Conselho da Europa e a Comissão Europeia (Gillert, A. & *al.*, 2001: 15), a aprendizagem intercultural

interessa-se pela diversidade e pela diferença, pelo pluralismo, pela complexidade e pelas questões em aberto e, por fim, pela reflexão e pela mudança. A aprendizagem intercultural diz respeito à formação e à alteração da identidade pessoal, à percepção das mudanças de significado, na aceitação das tensões e das contradições. A aprendizagem intercultural está essencialmente baseada na diferença, na diversidade de contextos de vida e no relativismo cultural. A aprendizagem cultural diz respeito à democracia e à cidadania, implica a tomada de posição contra a opressão, a exclusão e os seus mecanismos de suporte.

Face às características da sociedade do século XXI, a sala de aula de LE, segundo Bizarro e Braga (2005: 828), “tem-se definido, ao longo dos tempos, de maneira diversa, em função de diferentes variáveis, como sejam os objetivos perseguidos, os métodos de ensino e de aprendizagem utilizados, os públicos de aprendentes a que se destinam”, e, de forma acompanhar as atuais exigências do mundo globalizado,

ela constitui-se, fundamentalmente, como um espaço de interação cultural, onde se evidencia a heterogeneidade das pessoas (professor/a e alunos/as) que a frequentam, heterogeneidade esta feita de diferenças, mas também da ocorrência de similitudes, umas e outras detectáveis não só no conhecimento e no uso que se faz/ tem da língua em estudo, mas também no aspecto sócio-relacional que ela instaura, e, ainda, heterogeneidade face aos falantes autóctones da língua estrangeira que é objecto de estudo. (*idem*: 828 - 829)

Concluindo, a convivência com pessoas de outras culturas não basta para promover o desenvolvimento e a ocorrência de atitudes abertas e tolerantes, podendo fomentar a construção de estereótipos que devem ser combatidos, sendo imprescindível trabalhar essas valências no contexto de sala de aula, uma vez que a educação é um veículo para a compreensão do Eu e do Outro. Neste micro espaço multicultural que é a aula de PLE, é essencial promover uma educação intercultural, que chame a atenção dos aprendentes para outras realidades sociais, contribuindo para um processo de mudança de perspectiva, de modo a promover uma maior igualdade, empatia e cooperação entre povos.

A componente intercultural, para além de desenvolver o raciocínio lógico dos aprendentes, serve de treino para a capacidade argumentativa, fortalece laços interpessoais e revela-se um tópico que proporciona um maior interesse e motivação aos

alunos, pois consegue alcançar os seus laços afetivos referentes às suas culturas maternas. De acordo com Corredoira (2007: 411), a componente cultural abraça distintas temáticas que poderão fazer desta um elemento de comunicação linguística, assim como extralinguística. Estes aspetos, na medida em que variam de cultura para cultura, instituem-se como essenciais, devendo ser desenvolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo a autora, os atos de “comparar”, “inferir”, “interpretar” e “discutir” são indispensáveis na aprendizagem da dimensão cognitiva.

2.2. Representações do Outro

A linguagem é uma fonte de mal-entendidos.

(Saint-Exupery)

Quando os alunos iniciam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, não se apresentam perante o professor como uma tábua rasa, vazios de conhecimentos sobre o mundo que os envolve. Tais vivências concretizam-se muitas vezes em *clichés*, representações do Outro que muito rapidamente se transformam em estereótipos, originando uma imagem deturpada da realidade cultural da língua em aquisição. Como refere Teresa Corredoira (2007: 412), “a uma língua e a uma cultura quase nunca chegamos virgens, pois na nossa mente já habitam conhecimentos, ideias, mapas traçados pela imaginação onde se perfilam clichés mais ou menos estereotipados da língua e da cultura “meta””.

A formação de uma representação pressupõe a partilha de uma imagem mental por um grupo de indivíduos, tornando-se, assim social, uma vez que é produzida coletivamente. Segundo Freitas & Silva (2001: 12), “as representações mentais são construídas através da comunicação, ou seja, através da linguagem. Isto implica estar consciente também de um certo grau de interação social na sua formação”. Ou seja, a

construção de representações está dependente de vários fatores, - vivências e interações do indivíduo, transmissão de valores por parte da família, dos órgãos de comunicação social, da sociedade-, que desempenham um papel crucial na determinação e justificação de comportamentos do indivíduo que perpassam o seu sentimento de pertença a uma dada comunidade cultural. Percebemos deste modo que as representações tanto encerram um carácter fixo, devido à influência da socialização, como uma qualidade dinâmica e mutável, que varia de acordo com as vivências do sujeito.

Para Moscovici (1994: 53), as representações são fenómenos sociais elaborados, que abrangem um amplo sistema de valores, crenças, ideologias, atitudes e práticas, entre outros aspetos, fixadas na comunicação interpessoal, para a construção de uma realidade comum, isto é, do senso comum.

Por sua vez, Jodelet (1984: 361) entende *representações* como

une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.

Segundo a mesma autora, as representações contrapõe-se ao conhecimento científico, e aproximam-se do senso comum, por apresentarem particularidades singulares acerca das operações mentais de reconstrução da realidade mediante um processo de interação social. Ambos os autores partilham a ideia de que as representações são construídas e partilhadas socialmente, desempenhando um papel importante na criação de uma realidade comum para determinado grupo de indivíduos.

O QECRL define, desde logo, uma estreita relação entre as representações sociais ou imagens do mundo e a língua materna: “os adultos têm uma imagem do mundo e dos

seus mecanismos extremamente desenvolvida, clara e precisa, numa relação estreita com o vocabulário e a gramática da sua língua materna. Na verdade, ambas – a imagem do mundo e a língua materna – desenvolvem-se em função uma da outra.” (CE, 2005: 147)

Descobrir a nossa própria cultura é um fator vital no processo de construção de novas raízes identitárias e na desconstrução de possíveis estereótipos sobre a cultura do Outro, já que, como alega Byram (1989), muitas vezes o conhecimento da nossa própria realidade é inconsciente e tácito:

Culture is therefore knowledge, but this knowledge is shared and negotiated between people, belonging to all of them and not being idiosyncratic to any single one. (...) Much of that knowledge is symbolically expressed in artefacts and behaviours and is formulated as rule, norms, expectations, as moral and legal codes, as proverbs, as parental injunctions to children; but much of it is tacit, scarcely conscious until someone does the unexpected. (Byram, 1989: 82)

A aula de LE, espaço de encontro com o Outro, tem como interesse o de fazer evoluir em sentido positivo as representações iniciais dos alunos. Aprender uma língua estrangeira implica a receptividade ao conhecimento e abertura ao Outro, ao contacto com o mundo, a outras regras gramaticais. Como afirma Simões (2006: 122),

Aprender uma língua passa por construir uma imagem dessa mesma língua em relação a outras, em termos do seu estatuto, funções, locutores, história, utilidade e particularidades. Estas imagens são objectos semióticos que se transmitem e transformam pela comunicação, constituindo-se em processos sociais dinâmicos, em constante negociação e renegociação pelos grupos em função das suas histórias e percursos.

Em suma, a construção de pontes entre o mundo de origem e o mundo-alvo é fundamental para desenvolver uma consciência intercultural, quer no sentido do conhecimento do Eu, quer no sentido do conhecimento do Outro e, assim, “expand our own experience, realise similarities and negotiate possible differences.” (Neuner, Parmenter, Starkey & Zarate, 2003: 18)

2.2.1. Estereótipo e conflito cultural

Forjado pelo jornalista e escritor americano Walter Lippmann na obra *Public Opinion* (1922), o conceito de estereótipo foi perspectivado como uma imagem mental estática, suficientemente forte para delimitar a forma de pensar e atuar do indivíduo.

De acordo com Ruth Amossy (1991: 9), o estereótipo

é o pronto-a-vestir do espírito. É a ideia pré-concebida que temos do norte-americano, do banqueiro ou do militante de extrema-esquerda, a imagem que trazemos connosco do cow-boy e da velha solteirona [...] Efectivamente o nosso espírito está recheado de representações colectivas, através das quais apreendemos a realidade quotidiana e fazemos significar o mundo.

Podemos sublinhar, de acordo com as palavras da autora acima citada, que a formação do estereótipo está diretamente dependente do modo como o indivíduo perceciona a realidade, das representações e das interações que estabelece com o Outro, seja dentro da comunidade de pertença (microgrupo), seja com o Outro (macrogrupo). A interação entre estes dos grupos envolve crenças fabricadas e ajustadas pelas influências do grupo nesse contexto, restringindo as suas ações.

Contudo, nem sempre, a generalização de imagens é usada somente para rotulação do Outro mas também do próprio Eu. Com efeito, como nos diz Russel (1999: 110-111)

dentro de los estereotipos, podemos distinguir los autoestereotipos, es decir, la visión que los miembros de una cultura tienen de sus propias características nacionales; y los heteroestereotipos, a saber, la visión que tienen los demás, los de fuera, de los rasgos típicos de una cultura y de sus miembros. Estos dos tipos de estereotipos, presentes en todas las culturas, se encuentran abundantemente y como «magnificados» en muchas producciones de los medios de comunicación de masas: publicidad, dibujos satíricos, revistas de actualidad y moda, guías turísticas, telediarios, etc.

Assim sendo, os estereótipos são fenómenos frequentes, presentes nos mais variados contextos – familiar, profissional, *media*, publicidade, entre outros –, implantando-se muitas vezes inconscientemente nas mentes dos indivíduos.

No que respeita ao conceito de “conflito” cultural, este é visto por Hammer (2009: 222) como “a form of social interaction in which substantive disagreement arise between two or more individuals which gives rise to an affective or emotional reaction, often based on a perception of threat or interference by one or more other parties to the disagreement.” De acordo com o autor, para ocorrer conflito é necessário que haja algum tipo de confrontação negativa a partir desse choque de perspectiva, ou seja, um simples mal-entendido. Devido as representações do indivíduo estarem inseridas em estereótipos, diferenças de abordagem e desconhecimento de linguagem que levam à distorção da sua percepção.

Como já referimos anteriormente, a cultura de origem desempenha um papel essencial na forma como o indivíduo percebe o mundo. No caso de viver num país estrangeiro, o aprendente aplica a percepção do seu país de origem àquele em que se encontra, o que, para além de originar conflitos, pode dar azo a mal-entendidos culturais. Estes mal-entendidos ou desentendimentos são apelidados por Tomalin e Stempleski (1998) de “incidentes críticos” e remetem-se a uma situação de comunicação intercultural que um ou ambos os participantes podem considerar confusa, provocando sentimentos de desconforto, embaraço, mas sem dar necessariamente origem a uma situação de conflito. Interessa-nos aqui mais o conceito de incidentes culturais críticos, visto que é possível simulá-los em contexto de sala de aula, na medida em que poderão corresponder a episódios que os aprendentes tenham alguma vez vivenciado sem que tenham conseguido resolvê-los de uma forma adequada e eficaz.

Tal como os estereótipos, podemos considerar os incidentes críticos como ferramentas suscetíveis de ser usadas para promover a competência comunicativa intercultural e a consciência crítica intercultural, nomeadamente o respeito por determinadas atitudes e comportamentos.

Como preconiza o QECR (2001: 151), os estereótipos são algo que está presente no quotidiano do professor/formandos e deve ser alvo de tratamento, a fim de favorecer uma aproximação cultural mobilizando:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;

- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Em conclusão, apesar de crermos que é inevitável cair em estereótipos, cabe ao professor usar o estereótipo como um recurso para a sua desconstrução, uma vez que criam obstáculos à comunicação intercultural.

2.3. O papel do professor no ensino de línguas: um intermediário cultural

Ao longo da segunda metade do século XX e até ao início do século XXI, o papel do professor de Língua Estrangeira foi sofrendo grandes transformações. De um papel “central no processo educativo” em que “o docente era visto como o principal responsável no processo de ensino” (Tomlinson, 1998: 195), passou a desempenhar um papel de “intermediário cultural” (Grosso, 2006: 264), ou seja, tornou-se um mediador entre culturas.

O professor tem de assumir-se hoje como um

agente de ensino, pensante e actuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica (...), uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social, uma consciência reflectida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença. (Bizarro & Braga, 2004: 59)

Atendendo ao atual contexto em que exerce a sua atividade de ensino de línguas vivas, o professor de língua estrangeira “deve possuir (...) conhecimentos linguísticos e

culturais da língua que ensina. Só assim se iniciará um processo que reforçará a interacção didática e comunicativa, que conduzirá ao verdadeiro e real conhecimento do Outro” (Corredoira, 2007: 409), de modo a “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.” (Conselho da Europa, 2001: 19)

O facto de um individuo conhecer o sistema linguístico de uma língua não garante por si só que possua competência cultural e comunicativa para poder comunicar adequada e eficazmente na língua-alvo. O conhecimento de língua não garante uma comunicação eficaz, pois muitas vezes existem diferenças culturais, e a mensagem que transmitimos pode ser interpretada inadequadamente, apesar de estar correta do ponto de vista linguístico. Isto sucede-se devido a referentes culturais distintos.

De modo a que não se verifiquem tais equívocos, é imprescindível, como afirma Iglesias Casal (2003: 5), que os professores se tornem conscientes “de las divergencias y de las convergencias culturales que obstaculizan o facilitan el acercamiento, la toma de conciencia y la aceptación de otros modos de ver el mundo”. Todavia, o docente não pode esquecer a complexidade da aquisição da competência intercultural, uma vez que é um processo gradual e árduo. Nesta perspetiva, o esquema apresentado por Meyer (1991), referido por Moreira (2013), distingue três níveis que nos ajudam a entender em que grau de interculturalidade se posicionam os alunos e de que forma o professor pode orientar o seu trabalho.

- *Nível monocultural*: neste nível, o aprendente baseia-se mentalmente na sua própria cultura, servindo-se dela para ver e interpretar a cultura estrangeira, prevalecendo, assim, os tópicos, os preconceitos e os estereótipos. Há como que um efeito de “espelho”, no qual se observa a outra cultura à luz da nossa própria cultura;
- *Nível intercultural*: o aprendente está mentalmente situado entre as duas culturas. O conhecimento que tem da cultura estrangeira permite-lhe comparar ambas e possui suficientes recursos para explicar as diferenças culturais;
- *Nível transcultural*: o aprendente conhece bem as duas culturas, sendo capaz de distanciar-se e colocar-se numa situação de mediador entre as duas. É capaz de se afastar

da sua forma habitual de ver o que o rodeia, para poder adotar pontos de vista alheios, sem renunciar à sua própria identidade cultural. (Moreira, 2013: 17)

De acordo com Meyer, os dois últimos níveis são os ambicionados na aquisição da competência intercultural e, nesta perspetiva, o professor deve reformular a sua autoridade dentro e fora da sala de aula, visto que, além de ser o intermediário cultural da língua que ensina, se deseja que interfira nos comportamentos dos seus alunos, estimulando-os a adquirirem atitudes de reflexão e de permanente reavaliação de ideias, com o intuito de ultrapassar eventuais etnocentrismos, desmistificar estereótipos e banir preconceitos.

No século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógico e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO. (Bizarro & Braga, 2004: 63)

Segundo Puren (2011), para que exista um contacto intercultural é preciso que haja culturas diferentes, isto é, o multiculturalismo, e para que este contato se mantenha no tempo, é necessário que exista um interesse comum conducente a um mínimo de valores partilhados, tais como a abertura ao Outro e o enriquecimento pela descoberta do Outro, isto é, uma componente transcultural. Mas é também necessário que haja a capacidade de perceber sistemas de classificação através dos quais funciona uma comunidade social e, por conseguinte, a capacidade para um estrangeiro de antecipar, numa determinada situação, aquilo que vai acontecer (isto significa também saber que comportamentos adotar para manter a harmonia com o seu igual). Puren (2013: 4) apelida este modo de agir de *co-cultural*. Esta nova competência “co-cultural é definida por este autor como a “capacité à adopter et/ou créer une culture d’action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun”. Por isso, consideramos que deverá acrescentar-se aos dois últimos níveis ambicionados por Meyer

(1991) na aquisição da competência intercultural, um terceiro, correspondente ao nível co-cultural de Christian Puren.

O docente de hoje trabalha em turmas multiculturais (sob o ponto de vista racial, linguístico, sexual, etário, outro), por isso precisa de promover uma formação que seja intercultural, em que a troca mútua entre as diferentes culturas copresentes no micro-espço que é a sala de aula seja uma realidade, e que o desenvolvimento cultural se expresse na capacidade de estabelecer diferenças. Por isso, convirá que o docente consiga conduzir os seus alunos à descoberta das semelhanças e das diferenças entre os vários modos de ser/agir. Só assim, se desenvolverá a compreensão mútua e se tornará possível aos grupos multiculturais trabalhar em conjunto em prol de projetos comuns.

2.4. Seleção de materiais didáticos

Num mundo globalizado, o aparecimento de novos meios de comunicação veio colocar ao dispor dos professores de línguas estrangeiras uma grande diversidade tipológica de materiais. Contudo, esta proliferação impõe uma seleção rigorosa dos materiais autênticos que servirão de apoio ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Carvalho (1993: 118) define material autêntico como “todo aquele material que não foi adaptado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas (Berwald, 1986). Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e não especificamente para alunos (Kienbaum et al, 1986) e reflecte um contexto situacional e cultural próprio (Rogers e Medley, 1988).”

Segundo Espinosa (2006: 138-139), o professor de LE

[...] tiene a su disposición una amplia gama de materiales que incluye, por ejemplo, fichas, diccionarios, materiales interactivos en formato electrónico, periódicos, billetes de autobús o folletos publicitarios. Con el tiempo, el repertorio de material

comercializado (materiales de audio y video, lecturas graduadas, programas informáticos, etc) se ha ido paulatinamente diversificando y su calidad ha experimentado un incremento significativo, gracias a los avances tecnológicos.

Uma das condições necessárias para a aprendizagem de línguas vivas é a exposição a um *input* linguístico real que, num contexto de aprendizagem formal, é alcançado através dos materiais com que os alunos contactam. Como afirma Carvalho (1993) mencionando Rogers e Medley (1988), “para que os alunos possam aprender a comunicar efetivamente numa língua estrangeira, devem ter um contacto tão directo quanto possível com ela. Devem ouvir e ver autóctones a usá-la com uma finalidade comunicativa.” (Carvalho, 1993: 118)

Assim sendo, a aprendizagem de língua estrangeira solicita uma prática sistemática, quer de compreensão, quer de produção, e se o único contacto com o *input* linguístico real se efetua num contexto formal e controlado, sala de aula, é bom que o uso da linguagem em contexto pedagógico seja o mais próximo possível do uso do dia a dia, para não levantar questões quanto à pertinência e utilidade de adquirir um língua que na prática, se desadequa ao contexto de comunicação.

A utilização de materiais autênticos (entrevistas, excertos transmitidos na TV, internet, livros, canções, etc) estabelece a ponte entre o ensino da língua e a apresentação ao aluno daquilo que é a cultura de uma determinada sociedade, o que pode ser promotor e potenciador de aprendizagens significativas. De facto, através de materiais autênticos podem-se constatar e compreender melhor os aspetos da realidade estrangeira. Portanto, na planificação das regências, o docente pode adotar diferentes materiais, atividades e exercícios, proporcionando uma abordagem eclética. Contudo, deverá ter um conhecimento dos distintos materiais à sua disposição, para que possa seleccionar aqueles que lhe oferecem melhores condições para ir ao encontro das necessidades do público-alvo, como afirma Cesteros Pastor (2004: 243-244):

Obviamente, la elaboración de los propios materiales didácticos constituye una alternativa muy enriquecedora en la formación del profesor. No es esencialmente distinto crear materiales propios para complementar un manual (para actualizarlo, incidir en aquellos aspectos que consideremos desatendidos, aportar temas de interés particular para el grupo,

etc) que confeccionar por completo el material didáctico de un curso (lo cual, finalmente, podría llegar a constituir un libro). La diferencia es esencialmente cuantitativa y no tanto cualitativa.

Apesar da qualidade e quantidade do material didático existente no mercado, nem sempre se adequam à heterogeneidade das turmas. Por isso, a elaboração de fichas de trabalho e de materiais para os alunos é uma prática bastante recorrente entre professores de LE (Espinosa, 2006: 145-146). Além disso, o material didático deve estar contínua atualização por parte dos docentes e das entidades que disponibilizam no mercado, para que não sejam transmitidas informações e imagens desatualizadas da sociedade em aprendizagem.

Parte II – Prática Pedagógica

Capítulo 1 – Relato da Prática Letiva

1.1. Enquadramento

O segundo ano do curso de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, contempla no seu plano de estudos a realização de uma componente prática, correspondente ao estágio pedagógico-didático, que permite aos estudantes fazerem a sua iniciação à prática docente. No âmbito desta primeira experiência de prática letiva, foi-nos atribuída a responsabilidade de orientar seis unidades letivas de 120 minutos cada. Desta forma, foi-nos dada a possibilidade de ter uma primeira experiência de ensino de língua portuguesa como língua não materna.

O Curso Anual de Português para Estrangeiros, ministrado na FLUP, tem como destinatários, geralmente, estudantes universitários que se encontram a frequentar cursos na UP ao abrigo de programas de mobilidade, assim como outros indivíduos que se encontram em Portugal e necessitam de aprender a língua portuguesa para diversos fins, nomeadamente de natureza pessoal ou profissional.

No âmbito deste estágio curricular foram três os professores estagiários que integraram o núcleo de nível B, sob a orientação do professor Luís Fardilha. Duas professoras portuguesas e um professor guineense.

As turmas em que tivemos as nossas experiências iniciais de prática pedagógico-didática, encontravam-se a frequentar cursos semestrais com uma carga letiva de 60 horas de contacto com a língua em contexto de ensino-aprendizagem, distribuídas por 15 semanas com duas unidades letivas de duas horas por semana. As unidades letivas de ambas as turmas decorreram em horário pós-laboral, concretamente das 17:30h às 19:30h, às terças e quartas-feiras. As aulas do primeiro semestre, referentes à turma de nível Limiar, decorreram de outubro de 2016 a fevereiro de 2017. Por sua vez, entre março e

junho deste último ano, decorreram as aulas da turma de nível Vantagem, correspondentes ao segundo semestre.

1.2. Perfil sociolinguístico dos aprendentes

Com o intuito de conhecer de forma pormenorizada o perfil da turma, tanto num plano coletivo como individual, o grupo de estágio recolheu algumas informações sociolinguísticas sobre a turma através de uma ficha de caracterização (cf. Anexo 1), que foi preenchida no início de cada semestre. O questionário permitiu-nos traçar um perfil dos estudantes que integravam cada uma das turmas e conhecer, nomeadamente, os objetivos e as principais dificuldades linguísticas dos aprendentes.

No que diz respeito ao grupo de alunos do nível B₁, do primeiro semestre, eram na sua maioria estudantes que se encontravam em Portugal ao abrigo de programas de mobilidade, o *Erasmus* ou afins, e que pretendiam aperfeiçoar o seu nível de proficiência linguística, aproveitando a sua estada em Portugal. Este grupo de alunos via-se obrigado a interagir com os docentes e colegas no contexto da vida académica, necessitando, também, de usar a língua portuguesa para elaboração de trabalhos escritos ou para a prestação de provas orais, o que constituía um fator importante de motivação. A par destes, integravam a turma alguns alunos que não tinham uma inserção atual no meio universitário, mas viviam há já algum tempo na cidade do Porto e aqui trabalhavam. No que respeita à idade, os aprendentes situavam-se numa faixa etária alargada, na qual se destacavam, claramente, os jovens adultos, com idades compreendidas entre os dezanove e os vinte e cinco anos. No entanto, havia aprendentes mais velhos, com idades que iam até aos trinta e aos cinquenta anos.

Os dezanove alunos que compunham a turma do 1º semestre eram provenientes de países diversos: Rússia (3), Alemanha (5), China (3), Equador, França (2), Espanha, Polónia (2), E.U.A, e Japão. Para além das línguas que os acompanhavam desde do seu

nascimento, estes estudantes tinham conhecimentos de outras línguas: a maioria falava inglês e outros tinham como línguas segundas o alemão, o espanhol, o francês, o italiano e o russo. Eram, portanto, alunos familiarizados com a aprendizagem de LE em ambiente formal, para quem o português era uma segunda, terceira ou quarta língua, no que respeita aos seus percursos linguísticos.

De um modo geral, todos tinham iniciado os seus estudos em português há algum tempo, no seu país de origem, mas ainda sentiam que precisavam de aprofundar os seus conhecimentos e de manter um maior contacto com a língua. Estando num contexto de imersão linguística, declaravam que um dos seus objetivos fundamentais era o de compreenderem os nativos e conseguirem comunicar corretamente com eles, sem terem de recorrer a uma língua de mediação, normalmente o inglês. Os objetivos que os motivavam a aprender português eram essencialmente, segundo referiram, razões de ordem profissional e pessoal: alargamento das possibilidades de acesso ao mercado de trabalho em espaços lusófonos, que o conhecimento da língua proporcionava, o gosto pelo país, pela cultura portuguesa e pela história do país, etc.

No entanto, estes alunos manifestavam a consciência de algumas debilidades ao nível linguístico: no vocabulário e na gramática, em concreto os tempos verbais, na compreensão oral e na expressão escrita, aspetos que a maioria apontava como as suas principais dificuldades. No caso dos alunos espanhóis e hispano-americanos ou dos que dominavam a língua espanhola, como segunda língua, o que dificultava este processo de aprendizagem, era, na sua perspetiva, a proximidade entre as duas línguas. Compreende-se, por isso, que tivessem como objetivos melhorar a expressão escrita e a compreensão oral, desenvolver a produção oral e aprimorar o conhecimento gramatical, de modo a comunicarem com confiança e corretamente com os nativos.

Embora todos os estudantes manifestassem interesse em aprender a língua, a verdade é que os ritmos de aprendizagem eram distintos. Por um lado, havia um grupo que apresentava dificuldades no respeitante à compreensão da leitura e ao conhecimento lexical, mas tinham grande facilidade na resolução de exercícios gramaticais; por outro

lado, os alunos cuja língua materna se afastava da língua-alvo tanto se empenhavam no desenvolvimento da proficiência oral como na escrita.

Em relação aos alunos da turma do 2º semestre (de nível B₂), o grupo era constituído por catorze alunos adultos com um elevado nível de instrução, provenientes de origens diversas: Japão (2), China (2), Macau (2), Coreia do Sul, Rússia (2), Lituânia, Alemanha, França, Espanha e País de Gales. Tratava-se de um grupo heterogéneo do ponto de vista cultural, uma vez que nele estavam presentes variadas culturas e diversas línguas maternas, tais como o alemão, o francês, o mandarim, o cantonês, o japonês, o espanhol, o russo, o lituano, o espanhol, o inglês e o coreano. Na sua maioria eram estudantes do ensino superior, à exceção de três, que apresentavam idades compreendidas entre os vinte e os cinquenta anos. Importa ainda referir que seis dos estudantes que tinham integrado o grupo do primeiro semestre, decidiram prosseguir a aprendizagem nesta turma do nível Vantagem, uma vez que queriam continuar o aperfeiçoamento do seu português.

A partir dos dados recolhidos através das respostas às questões da ficha de caracterização, foi possível perceber que a maioria dos estudantes já tinha tido contacto com o português em ambiente formal. O interesse pela cultura portuguesa, a ambição de aperfeiçoar a língua em estudo, motivos pessoais e o alargamento das oportunidades de emprego foram as razões que estes estudantes apresentaram como justificação para frequentarem o Curso Anual de PLE da FLUP.

As principais dificuldades desta turma do nível Vantagem situavam-se em domínios como a pronúncia, novamente o léxico e a gramática, a produção escrita, utilização adequada das formas verbais e a interferência do espanhol. Os objetivos estabelecidos pelos estudantes estavam relacionados com a capacidade de manterem uma conversa fluída com os falantes nativos, aprofundarem os conhecimentos gramaticais e adquirirem um léxico mais rico e variado.

Tal como no grupo anterior, verificamos a existência de dois ritmos de aprendizagem, justificados pela existência de distintos níveis de proficiência linguística,

nomeadamente de conhecimentos gramaticais. Contudo, todos os alunos se mostraram bastante empenhados, participativos, interessados na aquisição tanto de conhecimentos linguísticos como culturais, esforçando-se sempre para desenvolverem a sua proficiência língua portuguesa.

Capítulo 2 – Descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas

Ao longo do estágio pedagógico, como foi referido anteriormente, foram lecionadas seis unidades letivas, de cento e vinte minutos cada. No primeiro semestre teve lugar uma regência, e no segundo duas regências. Cada uma delas foi dedicada a uma unidade temática distinta, atendendo aos interesses e idades do público-alvo. Através do recurso a diferentes tipos de materiais, procurámos desenvolver nos alunos as competências cultural e lexical, mas também fomentar o desenvolvimento da competência intercultural em articulação com a expressão escrita e interação oral.

No decurso do período de estágio, decorreram semanalmente reuniões com o orientador, que acompanhava o processo de elaboração e construção das unidades letivas, propondo sugestões de melhoria e conselhos úteis para as regências seguintes, de modo a que não houvesse repetição de determinados erros.

2.1. Regência 1

A temática da primeira unidade didática da primeira regência relacionou-se com *Hábitos alimentares dos portugueses e gastronomia típica*. A escolha da temática deveu-se ao facto de considerarmos que, durante a permanência dos alunos em Portugal, teria relevância perceberem quais são os hábitos alimentares dos portugueses, uma vez que a gastronomia é um domínio que marca fortemente a cultura essencial (no sentido que Miquel 2004 dá à expressão) das famílias portuguesas. A título de exemplo, pode apontar-

se a referência aos alimentos indispensáveis na mesa dos portugueses ou o hábito social das reuniões familiares nos almoços de domingo. Além disso, seria pertinente propor uma comparação com o que sucede em cada um dos respetivos países.

Partilhando esta visão, o QECRL (2001:31) refere que:

O conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana (organização do dia, horas de refeições, meios de transporte, comunicação e informação), no domínio público ou no privado, é, também, essencial para a gestão de actividades linguísticas numa língua estrangeira.

Refira-se, ainda, que os temas gastronómicos permitem frequentemente estabelecer pontes com a “cultura legitimada” (utilizando ainda os conceitos estabelecidos por Miquel (2004), nomeadamente em domínios como a história, a geografia ou a literatura, quando se investigam as origens de certos hábitos ou práticas alimentares.

A aula iniciou-se com uma atividade de motivação (cf. Anexo 2), em que foi proposto aos alunos que respondessem a um *Quiz*, disponibilizado em documento no formato Word, alusivo a pratos, ingredientes, hábitos culinários ou relação destes com certos factos da história do país. Verificou-se um grande conhecimento por parte dos alunos em relação aos hábitos alimentares dos portugueses. Este momento de ativação de conhecimentos seria o ponto de partida para o contacto com a temática abordada no texto.

De seguida, foi distribuído aos alunos um texto intitulado “Portugueses estão a mudar a dieta. Para pior”. A leitura foi realizada em voz alta pela professora. De seguida, os alunos realizaram os exercícios propostos na ficha de compreensão da leitura, que incluíam a resposta a perguntas de interpretação sobre o conteúdo do texto e realização de exercícios orientados para o alargamento do léxico e, especificamente, o contacto com determinadas expressões idiomáticas ligadas à alimentação (“cabeça-de-alho-chocho”, “ser um bom garfo”, “estar a pão e água” e “comer como um abade”). Estas propostas de trabalho representaram uma operacionalização decorrente da nossa consciência de que, como preconiza o QuaREPE (2011: 11), “[...] a história de um país, as normas sociais e

os fundamentos históricos da sociedade não são somente fatores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada”. Ou seja, encontrando-se num contexto de imersão, é de esperar que os aprendentes consigam adequar o seu discurso socioculturalmente, para o que precisam de conhecer e dominar os registos de língua, nomeadamente fazendo uso adequado de expressões idiomáticas, provérbios ou figuras de estilo.

A aula finalizou com uma atividade orientada para a produção escrita. Numa primeira fase, os alunos, divididos em grupos de dois, deviam questionar o seu par relativamente aos hábitos alimentares do seu país de origem, interrogá-lo sobre se, com a vinda para Portugal, estes se tinham alterado e a sua opinião em relação aos hábitos alimentares dos portugueses. Numa segunda fase, as respostas deveriam ser registadas por escrito, para serem lidas ao grande grupo no final. Esta atividade teve como objetivo, para lá da prática da interação oral e do treino da escrita, a partilha de interesses e realidades culturais entre os alunos, visando o desenvolvimento da sua competência intercultural.

Apesar de não terem conseguido apresentar a informação registada por escrito ao grupo por falta de tempo, no final da aula os alunos entregaram o texto escrito à docente para que esta tivesse a oportunidade de o corrigir fora do espaço de aula. Deste modo, o facto de esta atividade ter sido efetuada em sala de aula permitiu-nos avaliar a construção frásica dos alunos, o léxico utilizado e a capacidade de reterem e registarem por escrito a informação ouvida ao colega.

A segunda unidade letiva da primeira regência iniciou-se com uma atividade de motivação centrada na apresentação de um vídeo relativo a determinadas iguarias gastronómicas nacionais. Embora a maioria fosse do conhecimento geral, à exceção da “alheira”, os alunos demonstraram bastante interesse em saberem quais são os ingredientes necessários à confeção das diferentes iguarias, assim como a informação histórica associada a alguns dos pratos. Como o produto menos conhecido do grupo era a “alheira de Mirandela”, aproveitou-se a oportunidade para fornecer alguma informação sobre a sua relação com a comunidade judaica em Portugal, que teria criado este tipo de

enchido com o objetivo de ludibriar a Inquisição, fazendo crer que consumia carne de porco sem desrespeitar a sua religião, que proíbe o consumo deste tipo de carne. Também a referência ao “bacalhau” permitiu estabelecer uma ponte para breves informações históricas, dado que terá sido introduzido nos hábitos alimentares portugueses durante os Descobrimentos, pois era barato e de fácil conservação, uma vez que a população da época não tinha acesso regular a peixe fresco. Do mesmo modo, a alusão ao “pastel de nata” deu o mote para se referir a doçaria conventual, uma vez que derivado “pastel de Belém”, o qual terá começado a ser vendido para angariar fundos para salvar o mosteiro dos Jerónimos, em Lisboa. Visto que a maioria apenas conhecia os produtos mais estandardizados (“bola de Berlim”, “pastel de nata”, “francesinha”), gerou-se um ambiente agradável e propício para os alunos fazerem algumas perguntas referentes aos pratos referidos no documento vídeo. Como forma de controlar a compreensão oral, foi proposta uma ficha com questões de “cloze” e de verdadeiro e falso (cf. Anexo 3). De seguida, foi feita a correção oralmente, em diálogo entre os alunos e a professora.

A partir da informação apresentada na atividade de motivação, e com o intuito de lembrar que a gastronomia da cidade do Porto não se resume à célebre “francesinha” referida o documento vídeo, passou-se a uma outra atividade centrada nas populares “Tripas à moda do Porto”. Prato com uma forte ligação à história portuguesa, designadamente ao início dos Descobrimentos e à conquista de Ceuta, e imagem mítica da cultura gastronómica portuense, reflete a imagem de uma população que se sacrificou em favor de um desígnio nacional, manifestando assim a sua lealdade, expressa na inscrição que está presente desde 1834 no brasão da cidade do Porto: “*Antiga, Mui Nobre, sempre Leal e Invicta*”. Optou-se pela utilização de um documento escrito, de modo a centrar o trabalho didático no desenvolvimento da competência de leitura. O texto escolhido e lido em silêncio, inicialmente, e posteriormente em voz alta, pelos alunos, foi uma versão da lenda das “Tripas à moda do Porto”. O texto foi fornecido em suporte de papel, onde era acompanhado de questões destinadas a verificar a compreensão da leitura, assim como outras de cariz semântico-lexical e gramatical. As questões relacionadas com a compreensão da leitura e léxico incluíam a resposta a perguntas de desenvolvimento e de sinonímia. Relativamente à questão de cariz gramatical, foi pedido aos alunos que

relessem o último parágrafo do texto “Tripas à moda do Porto” e escrevessem a receita deste prato, respeitando a estrutura deste tipo de texto (receita). O exercício em questão permitiu rever as formas verbais do modo Imperativo e a construção de frases de tipo imperativo. Estes exercícios foram resolvidos pelos estudantes sem grande dificuldade, à exceção da alínea três da compreensão da leitura, que gerou um debate em torno da resposta, devido à formulação imperfeita da pergunta, dado que se tornava ambígua e, por isso, foi interpretada de modo diferente por alguns alunos. A questão centrava-se na opinião do autor sobre a veracidade da lenda associada ao prato. Um grande número de alunos respondeu que tinha um fundo histórico, visto ter havido barcos a partir do Porto para o norte de África, e talvez tenham deixado a população da cidade com poucas provisões. Contudo, um número reduzido contestou a resposta apresentada, destacando o ceticismo do autor quanto à possibilidade de terem sido os portuenses os primeiros a criar um prato em que o ingrediente principal fossem as tripas.

Após a correção da ficha de trabalho, o foco foi dirigido para a produção escrita. Foram propostos, na instrução, dois tópicos, devendo os alunos escolher um deles. As propostas em alternativa eram recontar a história/lenda de um prato do seu país ou recordar um prato que os tivesse marcado de algum modo, explicando as respetivas circunstâncias e razões. Depois de terem redigido o seu texto, os estudantes deram a conhecer, oralmente, aos colegas o prato que tinham selecionado, desenvolvendo deste modo outras competências linguísticas. As histórias narradas foram diversificadas e ricas culturalmente, tendo provocado em alguns casos o enternecimento do grupo, quando a história ou as emoções associadas aos diferentes pratos recordavam familiares ou evocavam momentos irrepetíveis. Os trabalhos escritos foram levados pela professora para serem corrigidos fora da sala de aula.

2.2. Regência 2

Na primeira unidade letiva da segunda regência foi abordada a temática *O envelhecimento em Portugal*. Tendo em consideração que se trata de um tema de

sociedade para o qual os alunos devem estar sensibilizados, julgamos pertinente incluí-lo numa aula de PLE. Estando a viver num país em que se verifica, atualmente, um acentuado envelhecimento populacional, acreditamos que é útil terem a perceção das consequências atuais e futuras desta realidade. Também o modo como é socialmente considerada a velhice se afigura de extrema relevância num contexto de ensino-aprendizagem, dada a forte dimensão cultural que reflete, particularmente ao nível dos valores e das relações intergeracionais.

A aula iniciou-se com uma atividade de motivação (cf. Anexo 4) centrada na apresentação de um vídeo em que intervinham vários elementos da população de uma das muitas aldeias envelhecidas de Portugal, em que a maioria dos habitantes são pessoas idosas. A verificação da compreensão oral realizou-se com recurso a um questionário de escolha múltipla, através do qual se procurou avaliar a compreensão global do vídeo.

Após esta atividade inicial, foi distribuído o texto de uma crónica intitulada “Os Esquecidos”, que retrata o abandono, por familiares, de pessoas idosas em lares para a 3ª idade. Escolhemos este texto porque retrata uma mudança social e cultural que se tem vindo a acentuar ao longo dos últimos anos no nosso país: a passagem de uma família habitualmente numerosa, característica do século XIX, com diferentes gerações (avós, pais, filhos, netos, primos, tios, etc.) vivendo na mesma casa ou nas proximidades para a família nuclear, reduzida aos pais e filhos, em que a geração mais velha está afastada dos descendentes e é frequentemente enviada para instituições, uma vez que, as gerações mais novas não têm disponibilidade para se ocuparem dos pais. Após a distribuição do texto, os estudantes realizaram uma primeira leitura silenciosa e individual. Seguidamente, a averiguação da compreensão da leitura desta crónica foi efetuada com recurso a uma ficha em que constavam algumas questões de verdadeiro e falso e outras de desenvolvimento. Com estes exercícios, procurou-se avaliar a compreensão global do texto e propor aos estudantes algumas atividades centradas no domínio do léxico, trabalhando em especial a sinonímia. Houve também a possibilidade de explorar aspetos ortográficos e semânticos, chamando designadamente a atenção dos estudantes para casos de palavras homófonas. A partir de ocorrências registadas no texto da crónica em análise, aproveitou-

se para reforçar o conhecimento gramatical da turma, aproveitando para fazer a revisão de conteúdos gramaticais apresentados no semestre anterior, no âmbito das aulas da turma de nível B₁, nomeadamente a forma e usos do Imperfeito e do Futuro do Modo Conjuntivo, através de exercícios de escolha múltipla e preenchimento de espaços em branco com os verbos indicados, no respetivo tempo e modo. Esta opção reflete a nossa concordância com Silva (2013:34), quando afirma que “se pressupõe que [os estudantes de PLE] dominem com alguma segurança as estruturas gramaticais da língua, pelo que a sua progressão linguística passará, inevitavelmente, por uma revisão dos conteúdos gramaticais de maneira a consolidá-los.”

Finalizadas as atividades de exploração linguística da crónica acima referida, seguiu-se uma atividade de interação oral igualmente centrada na temática selecionada para esta unidade letiva. Esta interação oral teve a forma de uma simulação feita em pares, em frente à turma. A cada elemento do par foi proposto pela professora que desempenhasse um papel, seguindo as instruções que lhe foram dadas. Assim, a situação simulava um diálogo entre um filho ou filha, que deveria convencer o seu pai (ou mãe) a aceitar o internamento num lar para a 3^a idade. A situação proposta foi a mesma para todos os pares, variando apenas o género de cada um dos interlocutores, de acordo com o dos estudantes que intervinham. Pretendeu-se com esta atividade não só oferecer ao aluno uma oportunidade para praticar a língua-alvo, mas também, simultaneamente, levá-lo a refletir sobre a realidade social em que se encontra inserido e sobre os deveres e direitos individuais reconhecidos e esperados de cada cidadão, de maneira a defender o mais eficazmente possível o papel que lhe fora atribuído. Deste modo, cada estudante pôde colocar-se na pele do Outro – neste caso, assumindo o ponto de vista da pessoa idosa –, um exercício que nos parece adequado ao favorecimento duma atitude intercultural Além desta dimensão sociocultural, a atividade proposta pareceu-nos adequada para que os aprendentes tomassem consciência da necessidade de adequarem o seu registo linguístico ao contexto (nomeadamente à relação de parentesco e de respeito que os mais novos deveriam mostrar pelos mais velhos) e à intencionalidade do discurso (convencer o interlocutor do seu ponto de vista).

Como trabalho de casa, foi pedido aos alunos que redigissem um texto em que abordassem por um lado a realidade demográfica do seu país de origem, comparando-a com a que se verifica em Portugal, por outro o tratamento dispensado hoje aos idosos na sociedade de onde provêm, assim como o estatuto que lhes é concedido. Ao fazermos a correção destes trabalhos, pudemos constatar que os alunos se interessaram pelo tema, uma vez que nas suas redações apresentaram detalhes sobre a realidade cultural das suas sociedades de origem, neste domínio da vida social, e que mostram uma atitude favorável à interculturalidade, dado que estabeleceram relações entre a realidade portuguesa e a do seu país de origem e se mostraram à compreensão de visões do mundo diferentes da sua. Ressalte-se, ainda, que empregaram adequadamente o léxico relacionado com a temática, que tinha sido ativado ao longo da unidade letiva (“terceira idade”, “lares”, “velhice”, entre outros).

Na segunda unidade letiva da segunda regência foi abordada a temática ligada às tradições portuguesas de cariz artesanal. Atendendo à temática abordada na primeira unidade letiva, achámos pertinente centrar a atenção dos estudantes nas tradições artesanais que chegaram até aos nossos dias, transmitidas de geração em geração, pela via dos mais velhos. Com o desaparecimento destes, existe hoje a tendência para acabarem por cair no esquecimento. Consideramos pertinente abordar com os estudantes esta realidade, acima de tudo para os despertar para o perigo iminente de uma perda cultural associada ao desaparecimento dos mais velhos, se não houver uma recuperação das tradições por parte das gerações mais novas. A opção pela abordagem destes temas na aula de PLE justifica-se pela consciência que temos de que ensinar uma língua implica necessariamente transmitir uma cultura, e do mesmo modo aprender uma língua estrangeira implica também apreender uma cultura nova, diferente da nossa.

De forma a realizar uma ponte entre as duas aulas que constituíram a unidade didática, foi pedido a um aluno que relembresse aos colegas o conteúdo veiculado na reportagem em vídeo que tinha sido apresentada na atividade de motivação da unidade letiva anterior, uma vez que no documento em causa era referida a possibilidade de perda de tradições, designadamente, a dos “cantadores de histórias”.

Partindo desta referência, continuámos a aula com a apresentação de dois pequenos documentos em vídeo, nos quais se tratava do processo associado à produção e inauguração de uma obra de arte concebida pela artista contemporânea Joana de Vasconcelos como uma apropriação e readaptação à atualidade de um símbolo nacional, o galo de Barcelos. No decurso desta atividade, que visava, do ponto de vista das competências linguísticas, desenvolver a compreensão oral, houve dificuldades evidentes no que diz respeito à perceção das falas dos diversos intervenientes nos vídeos, talvez devido aos diferentes graus de proficiência dos estudantes e, também, por o documento exigir um domínio do português falado maior do que o que a turma apresentava. Também os exercícios incluídos na ficha (cf. Anexo 5) – ligação dos elementos de duas colunas para formar frases verdadeiras, de acordo com a informação veiculada pelo documento vídeo, e preenchimento de espaços em branco – utilizada para verificar a compreensão dos vídeos não foram os mais adequados e, além disso, deveríamos ter utilizado apenas um dos vídeos para a realização deste controlo da compreensão oral. Apesar de ter ficado insatisfeita com as deficiências apontadas, esta circunstância não deixou de contribuir para a nossa formação enquanto docente, tendo mostrado que o mais importante é refletir sobre os nossos pontos fracos, para que haja a oportunidade de os melhorar.

Na sequência da atividade de compreensão oral que ensaiámos, pretendemos passar a outra, orientada para o desenvolvimento da competência de leitura. Com esta finalidade, foi distribuída aos alunos uma ficha em papel com a reprodução de uma entrevista realizada à artista plástica Joana de Vasconcelos onde tinham sido deixados alguns espaços em branco para estes os preencherem. As expressões que faltavam no texto eram, na sua maioria, verbos e nomes. Este exercício revelou-se, no imediato, um pouco difícil para os alunos, mas quando lemos o texto em conjunto – completo – e depois da correção das respostas ao questionário de interpretação, estes foram capazes de perceber a colocação dos elementos em falta no texto. Além do questionário referido, na ficha de trabalho que acompanhava o texto da entrevista constava um exercício de ligação de elementos presentes em duas colunas, através do qual se procurava avaliar a compreensão global do texto, e ainda atividades dirigidas ao alargamento do conhecimento lexical que incluíam um exercício com frases retiradas do texto, em que os

alunos deveriam escolher, das opções sugeridas, a equivalente à expressão selecionada, e ainda, um exercício de antonímia. Para além destes exercícios, o referido questionário incluía ainda duas questões referentes a tradições portuguesas. Um exercício de associação de peças artesanais ou expressões ligadas ao artesanato à respetiva definição, e uma pergunta de escolha múltipla. O objetivo específico destes exercícios era dar a conhecer algumas tradições e costumes locais, uma vez que o artesanato é um domínio que marca fortemente a “cultura essencial” dos meios rurais, onde as tradições continuam a ser transmitidas de geração em geração e estão ancoradas em necessidades básicas, transmitindo, assim, uma forma particular de ver o mundo. Estes exercícios revelaram-se de grande dificuldade para os alunos. A maior parte das suas dúvidas teve a ver com a falta de contextualização, uma vez que nos referíamos a tradições deles completamente desconhecidas e sobre as quais não tinham meio de recolher informação.

Devido ao tempo exigido pela explicação das tradições a que se aludia na ficha de trabalho e face à impossibilidade de a realizar na aula seguinte, ficou inviabilizada a atividade de produção oral prevista, a que tínhamos dado a designação de “Cada país, sua tradição”. A tarefa pretendia que os alunos escrevessem, numa folha de papel, o nome duma tradição que, em sua opinião, podia definir o seu país de origem. Esses papéis seriam recolhidos pela docente e depois entregues aleatoriamente a outros alunos. De seguida, cada um dos estudantes dirigir-se-ia ao quadro, onde deveria escrever o nome da tradição registado no papel que recebera, e apontaria aos colegas qual julgava ser o país correspondente, justificando. Por fim, o aluno que tinha escrito no papel o nome da tradição em causa seria chamado a justificar a sua escolha, de acordo com a cultura e história do seu país natal. Pretendíamos com esta atividade promover a autorreflexão linguística, assim como fomentar o diálogo intercultural com as culturas dos restantes colegas. Ao escolher a tradição que melhor caracterizava o seu país de pertença, os alunos mostravam-se capazes de pensar sobre a sua própria cultura, assim como, ao tentarem perceber a que país e a que colega pertencia a tradição selecionada, estariam a pensar sobre a cultura do Outro e a ativar o seu conhecimento do Mundo.

2.3. Regência 3

No que concerne à terceira e última regência, a unidade didática organizou-se em torno da temática *O mundo do trabalho em Portugal*. Como se pode constatar, tratou-se de um tema de sociedade bastante atual e que, na nossa perspectiva, poderia suscitar o interesse dos alunos.

Começámos a primeira unidade letiva (cf. Anexo 6) com a reprodução de um vídeo relativo ao modo como os jovens portugueses perspetivam o seu futuro profissional, tendo em consideração as suas áreas de formação, que serviu de base a uma atividade de motivação para introduzir o tema central da unidade. Com esta atividade pretendíamos que os alunos contactassem, a partir dos vários testemunhos do vídeo, com os sentimentos e expectativas de estudantes que, tal como a maioria deles, estavam em fase de conclusão dos seus ciclos de estudo e muito brevemente ingressariam no mundo do trabalho. De modo a controlar a compreensão oral, recorreremos a uma ficha com questões de “cloze”.

Depois da atividade de motivação, foi proposto aos alunos que lessem um texto alusivo à temática abordada e que realizassem algumas atividades relacionadas com a compreensão e interpretação do texto. Este texto retrata a estória de alguém que fica desempregada, e vê na *internet* uma ferramenta de trabalho.

Para avaliar a compreensão da leitura foi apresentado um exercício de reordenação de diversos segmentos, de modo a construir um breve resumo do texto, e também foi pedida a explicitação do sentido de duas frases cuja correta compreensão se considerou essencial para o entendimento do conteúdo do texto. Os aprendentes demonstraram algumas dificuldades na realização do exercício de ordenação. Contudo, após as explicações fornecidas e o esclarecimento das suas dúvidas, conseguiram realizar o exercício.

Mais uma vez, a exploração lexical do texto foi contemplada na terceira regência, tal como nas anteriores, dado que a exploração lexical auxilia à compreensão da mensagem do texto e, por sua vez, enriquece o conhecimento linguístico do estudante.

Além disso, o léxico permite aceder às diferentes variedades e culturas que a língua portuguesa contém. Como refere Silva (2013:35-36), “quanto mais vasto é o repertório lexical do aluno, maior é o nível de compreensão da mensagem e maior é a capacidade de aquisição de novo léxico, o que, finalmente, acaba por potencializar o aumento do seu vocabulário.” Os exercícios propostos consistiam na seleção dos sinónimos adequados para cada uma das palavras destacadas no texto, e na associação de determinadas expressões idiomáticas ao respetivo significado, determinado em função do contexto em que se encontrava.

Houve também espaço para os alunos realizarem exercícios gramaticais relacionados com os processos de formação de palavras designados por composição, e com a revisão do uso do Gerúndio Simples e Composto. Concretamente, exercício consistia na ligação entre os elementos de duas colunas, de modo a obter uma palavra composta, e na reescrita de frases, substituindo as orações subordinadas circunstanciais por orações reduzidas, selecionando a forma mais correta do gerúndio (simples ou composto).

Finalizada a atividade de exploração lexical e gramatical do texto, passou-se a uma atividade de produção oral. Esta consistiu numa simulação frente à turma, em pares, seguindo um guião previamente preparado pela docente, no qual eram contemplados diferentes contextos comunicativos relacionados com a oferta e a procura de emprego. A primeira situação referia-se a uma oferta de emprego em que um dos interlocutores deveria convencer um segundo interlocutor, desempregado e desmotivado, a candidatar-se a um anúncio de oferta de emprego publicado num jornal. A segunda proposta dizia respeito a uma situação de descontentamento no emprego, vivida por uma das colaboradoras da empresa perante as funções que exercia, devendo demonstrar o seu desagrado ao diretor (ou diretora) do seu departamento, cabendo a este (ou esta) gerir eficazmente a situação. A terceira e última situação encenava uma ida ao Instituto de Emprego e Formação Profissional, para pedir esclarecimentos sobre uma oferta de emprego recebida desta instituição por *mail*. Pretendeu-se com esta atividade de interação oferecer ao aluno uma oportunidade para praticar a língua-alvo e, simultaneamente, para

refletir sobre a realidade social em que se encontra inserido bem como sobre os deveres e direitos individuais reconhecidos e esperados de cada cidadão, de maneira a defender o mais eficazmente possível o papel que lhe fora atribuído.

Com o objetivo de dar continuidade à temática explorada, decidimos que na segunda unidade letiva centraríamos a atenção no surgimento de novas profissões ligadas ao mundo digital, como forma de operar a necessária adaptação às realidades sociais emergentes e à atual era digital. Assim sendo, iniciámos a aula com uma atividade de motivação que consistiu na apresentação de um texto relativo à profissão de *blogger* (cf. Anexo 7), no qual era explicado o percurso de vida da autora do blogue “A Pipoca mais Doce” até à criação da referida página na *web*. A partir do testemunho apresentado, foi proposto aos alunos que realizassem os exercícios constantes numa ficha onde lhes era apresentado um exercício referente a um conjunto de profissões que surgiram com a crise económica e o desemprego, e um outro, onde era apresentado um conjunto de profissões tradicionais. No primeiro exercício os alunos tinham que associar a designação profissional à descrição das respetivas funções, enquanto no segundo exercício tinham de formar palavras que designassem as profissões, utilizando os sufixos adequados. Os exercícios foram realizados pelos alunos sem grande dificuldade. Durante a correção, houve espaço para o diálogo entre a docente e os estudantes, uma vez que os alunos se mostraram bastante interessados em compreender o que era um “sapateiro”, profissão que surgia numa das alíneas do segundo exercício. Partindo desta dúvida geral, a professora aproveitou para referenciar alguns locais onde era possível contactar com estes profissionais, designadamente, as feiras. Verificámos que a referência a estes locais de venda artesanal suscitou forte interesse nos alunos.

Seguidamente, procedeu-se à realização de uma atividade intitulada “O que querias ser quando fosses grande”. A tarefa proposta aos alunos foi a de escreverem um pequeno texto, sob a forma de adivinha, alusivo à sua profissão de sonho em criança. De seguida, e de forma aleatória, cada um dos estudantes posicionou-se em frente da turma e leu o seu texto. Depois de os colegas terem adivinhado a profissão, o estudante explicava a razão por que era este o seu sonho de criança.

Através desta atividade foi possível treinar a capacidade para os aprendentes inferirem sentidos a partir de alusões não explícitas, desenvolvendo tanto o seu raciocínio lógico quanto a sua proficiência linguística. Subsequentemente, o exercício foi uma oportunidade para testar e desenvolver a capacidade argumentativa e reflexiva, para além de promover a intervenção e a interação dos alunos em sala de aula. Julgamos que todos os alunos perceberam o objetivo principal da tarefa, por isso esta foi bem conseguida. No entanto, após a sua execução, apercebemo-nos de que esta atividade quebrou a sequência lógica no que respeita à temática unificadora, pelo que acreditamos hoje que teria sido melhor realizá-la no momento final da aula.

Por último, no âmbito desta segunda unidade letiva, foi realizada uma atividade de produção escrita com obediência a um modelo. O que se propôs aos aprendentes foi a elaboração de uma carta de candidatura a uma oferta de emprego. Para preparar a redação deste texto escrito, foi fornecido previamente aos estudantes um modelo textual, tendo-se explorado numa primeira fase a sua estrutura externa e o uso de certas convenções, sobretudo nas fórmulas de saudação e de despedida. Este texto-modelo foi apresentado inicialmente em formato *Word*, consistindo numa “Carta de Candidatura” em que os diversos segmentos textuais eram apresentados desordenados. Em seguida, foi solicitado aos alunos que recolocassem os diferentes elementos em ordem, de maneira a estruturarem a carta inicial, respeitando a sequência lógica que achavam adequada. No momento da correção, verificámos que as dúvidas existentes se ficaram a dever ao desconhecimento da estrutura típica do texto epistolar – ou, pelo menos, à escassa familiaridade que têm com este tipo de texto, nomeadamente quando é utilizado em contextos que exigem elevado grau de formalidade. Por fim, e como forma de consolidação da estrutura epistolar trabalhada, foi distribuída uma folha em papel pelos alunos, onde lhes era pedido que respondessem ao anúncio de emprego apresentado, através de uma carta de candidatura que acompanharia o envio do *curriculum vitae*. Os trabalhos foram levados pela professora para serem corrigidos e avaliados fora da sala de aula, como forma de perceber se os conhecimentos veiculados no decurso da unidade letiva tinham sido eficazmente adquiridos pelos estudantes.

Considerações finais

Através deste processo de reflexão teórica e da ação didática desenvolvida ao longo do estágio pedagógico no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, chegámos à conclusão de que é possível concluir que a integração da competência cultural na sala de aula não só contribui de forma benéfica para o processo de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira, mas é nele uma dimensão essencial.

No ensino-aprendizagem de PLE, o objetivo primordial é conduzir o aprendente à aquisição de conhecimentos linguísticos que lhe permitam atingir uma proficiência linguística próxima da do falante nativo. No entanto, se tivermos em conta que, numa abordagem acional do ensino de LE, esses conhecimentos devem estar orientados para o uso da língua em contexto, de modo a permitir ao aprendente agir socialmente, o desenvolvimento da competência cultural tem de ser assumido, igualmente, como uma prioridade, na medida em que propicia aos falantes um instrumento decisivo na regulação do modo como a pessoa age, vê e compreende o mundo que a rodeia, e influencia os modelos de coexistência dos indivíduos na mesma sociedade que utiliza a língua-alvo.

Como salientam Castro & Pueyo (2003: 59), a introdução de “aspectos socioculturales en la formación de personas que aspiran a moverse entre culturas” é fundamental. Por isso, como esperamos ter posto em evidência neste relatório, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não deverá cingir-se à mera transmissão desses conteúdos culturais, mas, sim, proporcionar uma reflexão sobre eles, através da proposta de oportunidades de participação ativa e crítica dos alunos na comunicação.

Concordando que, ao aprender uma língua, os alunos devem conhecer a estrutura e organização da sociedade de modo a compreenderem as redes e formas de relacionamento dos diversos elementos dessa comunidade para que possam comunicar com eles de forma adequada e eficaz, pudemos constatar durante a realização deste

relatório pedagógico-didático que não é possível integrar nas planificações das unidades didáticas somente temáticas referentes à cultura essencial, sem fazermos também alusão a aspetos da cultura legitimada ou da cultura epidérmica, pois uma pode frequentemente pressupor – ou remeter para – as outras.

A inclusão de conteúdos culturais devidamente contextualizados potencia uma conexão entre *o saber, o saber fazer, o saber aprender e o saber ser/estar*. Ao entrarem em contacto com comunidades diferentes da sua, o aluno explora um novo mundo, alargando os seus conhecimentos sobre o meio em que vive, e toma consciência das diferenças e semelhanças relativamente à sua sociedade de origem. Ao absorver os novos conhecimentos alcançados com a aprendizagem da LE – saber aprender – o aluno encontra-se em melhores condições para alcançar o *saber ser/estar*.

A presença natural e constante da “cultura essencial” na vida diária das comunidades permite a existência de uma vasta diversidade de material autêntico com inúmeras potencialidades didáticas, o qual, utilizado como um meio para atingir os objetivos de aprendizagem definidos, se apresenta como uma importante ferramenta ao serviço da aprendizagem de LE. Quando estes recursos se aliam a uma cuidada seleção e preparação prévia, a utilização de manifestações diversificadas da cultura essencial, integrada em tarefas que têm por base uma metodologia adequada, contribui não só para aumentar o interesse e motivação dos aprendentes, mas também para estimular a interação e treinar as competências comunicativas, proporcionando um ambiente de aula favorável a aprendizagens significativas.

A reflexão decorrente da realização do estágio pedagógico permitiu-nos reconhecer que o fim deste percurso significa apenas o início de um outro, o da formação contínua. Ciente de que a atividade docente pode ser sempre aperfeiçoada, consideramos necessário refletir sobre alguns aspetos que identificámos como os nossos pontos mais fracos e mais fortes, a partir da experiência vivida neste processo de iniciação profissional e de aprendizagem. Algumas falhas tiveram que ver com tarefas de planificação e, consequentemente, com a gestão do tempo dedicado a cada uma das atividades, levando a que não conseguíssemos cumprir em aula as etapas previamente planeadas. Algum

descuido também se fez notar na apresentação dos materiais, concretamente no plano da redação das instruções e na opção por determinados exercícios. São, portanto, questões que decorrem da nossa inexperiência como docente, refletindo-se numa falta de destreza na condução da aula e de capacidade para lidar com situações imprevistas, o que impediu que tivéssemos encontrado as estratégias alternativas mais eficazes para conseguir gerir devidamente os tempos dedicados aos distintos momentos da unidade letiva.

Positivamente, destacamos a nossa interação com os aprendentes, concretamente, a empatia, a atenção e o respeito mútuo, que geraram um ambiente agradável e estimulante em sala de aula. Além disso, penso que sempre me mostrei capaz de me autoavaliar e estive disponível para ouvir e refletir sobre os comentários do professor orientador e dos colegas estagiários, o que me permitiu evoluir de forma positiva.

Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Editions Anthropos.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Vol. I). Lisboa: Verbo.
- Afonso, C. (2006). Professores de Língua Estrangeira: que competências? In R. Bizarro & F. Braga (orgs), *Formação de professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-459). Porto: Porto Editora.
- Bélisle, C. (2007). eLearning and intercultural dimensions of learning theories and teaching models. In *Digital Kompetanse* (Vol. II, pp. 139-161). Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264330/document>.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Língua Estrangeiras. In *Estudos em homenagem ao ao Professor Doutor António Ferreira Brito* (pp. 57-70). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. In R. Bizarro & F. Braga, *Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (Vol. II, pp. 823-835). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

- Cantoni, M. G. (2005). *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana*. Tese de Mestrado em Estudos Linguísticos (Teorias de Aquisição de Segunda Língua). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2403/TESE%20MESTRADO%20GRAZIA%20DEFINITIVA.pdf>.
- Capucho, M. F. (2007). Eu e o Outro - Línguas e identidades culturais em tempo de globalização. In R. Bizarro (org), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 312-322). Porto: Areal.
- Carvalho, A. A. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. In *Revista Portuguesa de Educação* (pp. 117-124). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6\(2\),117-124\(AnaAmeliaAmorimCarvalho\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6(2),117-124(AnaAmeliaAmorimCarvalho).pdf)
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Castro, M. & Pueyo, S. (2003). El aula, mosaico de culturas. In *Segunda Etapa carabela, n°54* (pp. 59-70). Madrid: Sgel.
- Corredoira, T. (2007). A aprendizagem da Língua Estrangeira como um processo de conhecimento real do Outro. In R. Bizarro (org), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Culturais* (pp. 408-415). Porto: Areal Editores.
- Cuche, D. (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Erickson, F. (1997). Culture in society and in educational practise. In J. Banks & C. Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 30-60). Boston: Allyn and Bacon.

- Espinosa, M. (2006). *Formación en didáctica de lengua extranjeras a través de la observación en el aula*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Ferin, I. (2009). *Comunicação e Culturas do Quotidiano*. Lisboa: Quimera Editores, Lda.
- Freitas, P. & Silva, I. (2001). *Representações Mentais de Portugal na Hungria - A perspectiva do Outro Nosso contemporâneo*. Lisboa: Editoril Estampa
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture pas les mots*. Paris: Clé International.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação da Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Giddens, A. (1996). *Introduction to sociology*. New York/London: WW Norton.
- Gillert, A. & al. (2001). *Aprendizagem Intercultural (Mochila Pedgógica/T-Kit nº 4)*. Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa. Disponível em: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667999/T-Kit4_po.pdf/71e077a8-cd94-4c28-a9cd-93bd3203c979.
- Godoi, E. (2001). La cultura en la enseñanza del español y las literaturas hispánicas. In *Anuario brasileiro de estudio hispánicos XXI*. São Paulo: Thesaurus. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/16456.pdf>
- Godoi, E. (2005). Pragmática: A cultura no ensino de línguas. In *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia, nº9*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm>. Último acesso em: 05/06/2017
- Grosso, M. J. (2006). O perfil do professor de português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro & F. Braga (orgs), *Formação de professores de Língua Estrangeira: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 262-266). Porto: Porto Editora.

- Grosso, M. J. & al. (coord.) (2011). *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro*. Documento Orientador. Disponível em: https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf
- Hammer, M. (2009). Solving problems and resolving conflicts using the intercultural conflict style model and inventory. In M. Moodian, *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (pp. 219-233). California: Sage.
- Harris, M. (1969). *The Rise of Anthropological Theories*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era Posmoderna*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. In *Segunda Etapa Carabela, nº54* (pp. 1-29). Madrid: Sgel. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308607833_Construyendo_la_competencia_intercultural_sobre_creencias_conocimientos_y_destrezas.
- Iragui, J. C. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: Sgel.
- Jodelet, D. (1984). Représention Sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie Sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Laraia, R. (2006). *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar. Disponível em:

file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Laraia%20Cultura%20um%20conceito%20Antropol%C3%B3gico.pdf

Magalhães, C. (2016). *Um lugar para o texto literário na aula de PLE*. Relatório de Estágio do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/TTQNKVXDG9SYLAL8EAD3QMI84BAUB7.pdf

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.

Miquel, L. & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. In *Cable nº9* (pp. 15-21). Madrid: Difusión. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf

Moreira, A. (2013). *A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/QBR71UDL2X4F7PNLJCYX5QN5VTA8BT.pdf.

Moscovici, S. (1994). Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales: Les Éléments pour une Histoire. In G. Belandier, *Les Représentations Sociales* (pp. 62-86). Paris: Presses Universitaires de France.

Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., & Zarate, G. (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

- Oliveira, L. A. (2007). O conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras. In *Sitientibus - Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*, nº37 (pp. 61-74).
- Pastor, S. C. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas, Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pires, M. L. (2004). *Teorias da Cultura*. Lisboa: Universidade Católica.
- Puren, C. (2011). Modelo complejo de competencia cultural (componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri-, y co-culturales). Ejemplos de validación y aplicación actuales. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j-es/>
- Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. In *Savoirs et Formations*, nº 3 (pp. 6-15). Montreuil: Fédération AEFTI. Disponível em: http://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf
- Russel, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural – Propuestas para la «enseñanza de la cultura». In *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº22 (pp. 105-113).
- Santos, P. M. (2007). Território, Língua e Sangue: recursos estratégicos na construção do Eu vs. o Outro - uma desconstrução. In R. Bizarro (org), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades, Diversidades e Práticas Interculturais* (pp. 112-118). Porto: Areal Editores.
- Silva, H. (2013). *Oficina Lexical: um contributo para o desenvolvimento da competência lexical no ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira*. Relatório de Estágio do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/QBH8T11P21CJ2GT5KED652RBC7RS4P.pdf.

- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/4681>
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1998). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- Vez, J. M. & Trigueros, C. A. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MA, MIT Press.

Anexos

Anexo 1

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____

Idade: _____

Género: F ☐ M ☐

Profissão: _____

Nacionalidade: _____

País de residência permanente: _____

Faculdade que frequenta em Portugal (Se aplicável): _____

Formação anterior (curso, país): _____

Erasmus anteriores (Se aplicável): _____

BIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Língua (s) materna (s): _____

Língua (s) estrangeira (s) que fala: _____

Nível de proficiência à (s) língua (s) estrangeira (s) que mencionou (ordem):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Onde aprendeu?

- ☐ casa
☐ escola
☐ outro local: _____

Com que objetivo?

- ☐ Estudar/trabalhar
☐ Viajar
☐ outro motivo: _____

O que mais gostou na aprendizagem de línguas?

O que foi mais desencorajador?	
--------------------------------	--

ESTUDAR PORTUGUÊS

Porque escolheu frequentar o curso de português?	
O que o levou a escolher Portugal como destino de Erasmus? (Se aplicável)	
Já tinha tido contacto com o português fora de Portugal? (Se sim, onde e como)	
Acha o português uma língua acessível/fácil?	
Principais interesses com a aprendizagem do português?	
Quais são os seus pontos fortes na aprendizagem do português?	
Quais são os seus pontos fracos na aprendizagem de português?	

Interesses pessoais:

Anexo 2

Quiz

O *quiz* que se segue, destina-se a testar os seus conhecimentos sobre os hábitos alimentares dos portugueses.

1 – Selecione a alínea mais adequada para completar cada uma das afirmações dadas.

1.1 Tradicionalmente, os portugueses têm uma dieta

- a) atlântica
- b) mediterrânica
- c) balsâmica

1.2 Diariamente, os portugueses costumam fazer

- a) 6 refeições
- b) 3 refeições
- c) 5 refeições

1.3 Os portugueses adoram comer

- a) sozinhos
- b) sentados, em família
- c) a pé, com amigos

1.4 No período de almoço, a maioria dos trabalhadores têm

- a) pelo menos 45 minutos para almoçar
- b) pelo menos 1 hora para almoçar
- c) pelo menos 1 hora e 30 minutos para almoçar

1.5 Os portugueses cozinham de mil maneiras “o fiel amigo”

- a) que é o porco
- b) que é o sardinha
- c) que é a bacalhau

1.6 À mesa do pequeno-almoço não pode faltar

- a) café, torradas e ovos mexidos
- b) chá, bolo e sumo
- c) café, leite e pão com manteiga

1.7 A ceia é

- a) uma refeição tardia
- b) um prato típico português
- c) uma refeição de peixe

1.8 As pausas para comer a meio da manhã e da tarde têm a duração de

- a) 5 minutos
- b) 15 minutos
- c) 10 minutos

1.9 Antigamente, o pequeno-almoço dos trabalhadores agrícolas era

- a) sopas de vinho e broa
- b) sopa
- c) leite e broa

1.10 Atualmente, as deficiências alimentares devem-se

- a) a fatores salariais
- b) a fatores políticos
- c) a fatores económicos

1.11 A maioria dos portugueses tem uma vida

- a) ativa
- b) sedentária
- c) nómada

1.12 O principal problema de Saúde Pública em Portugal é

- a) a ingestão de sal em excesso
- b) a ingestão de gorduras em excesso
- c) a ingestão de açúcares em excesso

1.13 A base da gastronomia mediterrânica são

- a) cereais, água e vinagre balsâmico
- b) batata, carne e vinho
- c) pão, vinho e azeite

1.14 Os domingos em Portugal são sinónimo de

- a) almoços de família
- b) idas ao restaurante
- c) *fast-food*

1.15 Em Portugal, a principal causa de morte são

- a) as doenças gástricas
- b) as doenças oncológicas

- c) as doenças cardiovasculares

1.16 Os portugueses têm um défice no consumo de

- a) produtos hortícolas
- b) carne
- c) leguminosas

1.17 Às refeições não pode faltar

- a) o arroz
- b) o pão
- c) a massa

1.18 Os “Rojões à Minhota” são um prato caraterístico de

- a) Coimbra
- b) Lisboa
- c) Ponte de Lima

1.19 O jesuíta é um bolo natural de Santo Tirso. O seu formato é

- a) circular
- b) aleatório
- c) triangular

1.20 Se lhe disserem que o vinho é uma zurrapa

- a) deve bebê-lo, porque é de uma colheita rara
- b) deve evitá-lo, porque é de baixa qualidade
- c) significa que é italiano, parente próximo do lambrusco

Portugueses estão a mudar a dieta. Para pior

Entre os portugueses há a convicção de que têm bons hábitos alimentares — a dieta mediterrânica até é Património Imaterial da Humanidade, declarado pela UNESCO —, mas esta ideia é cada vez mais uma ilusão. Quando vão às compras, é o pão, as batatas e o leite que mais levam para casa, seguidos pela carne de porco e o vinho. Fruta, legumes, grão e feijão, por exemplo, tendem a ficar mais vezes na prateleira, isto é, fora do prato.



A identificação pormenorizada do que comem as famílias em Portugal está a decorrer, com a realização do segundo Inquérito Nacional Alimentar.

Os dados mais recentes, da Balança Alimentar de 2012 e do Instituto Nacional de Estatística para 2014, mostram um “elevado consumo de alimentos pertencentes ao grupo da carne, pescado e ovos e ao grupo das gorduras”, diz Alexandra Bento, bastonária da Ordem dos Nutricionistas. Menos evidente mas também acima do que está definido na Roda dos Alimentos para Portugal está “o consumo nos grupos dos cereais, derivados e tubérculos e dos produtos lácteos”. Ao invés, é insuficiente a ingestão “de alimentos pertencentes ao grupo da fruta, dos produtos hortícolas e das leguminosas”.

A opção reduzida por pratos com feijão, grão, ervilhas ou favas é incompreensível para a maioria dos nutricionistas e médicos. “Como é possível, num país com excelentes leguminosas, baratas, nutricionalmente **densas** e portanto ricas em vitaminas e minerais, serem **preteridas** por alimentos ricos em gordura, mais caros e ambientalmente mais agressivos?”, questiona António Pedro Graça, diretor do Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável.

As razões que levam os portugueses a optar sobretudo pela carne variam muito. No entanto, António Pedro Graça garante que “a insuficiente educação para a saúde, a falta de tempo e a economia familiar podem explicar muita coisa”. O professor da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto alerta ainda para perigos que a lista de alimentos disponíveis não mostra: “Não está lá, mas sabemos que os portugueses mais pobres tendem a alimentar-se pior, o que é duplamente mau.” E “também não é visível na lista o grande drama da nossa alimentação: o sal e o açúcar adicionado”.

A crescente informação sobre os **malefícios** de uma dieta pouco saudável — a OMS classificou o consumo diário de carne vermelha como um fator de risco de cancro — tem permitido algumas mudanças positivas, embora residuais. “O consumo de alimentos do grupo da carne, pescado e ovos continua elevado, mas teve um decréscimo especialmente em 2012 e o de hortícolas está a aumentar”, salienta a bastonária dos Nutricionistas, que, ainda assim, lamenta a “ligeira diminuição ao longo dos anos no caso da fruta”.

Com a dieta mediterrânica reduzida cada vez mais a um mero cliché, a saúde dos portugueses está também menos duradoura. O cancro do cólon, que os oncologistas relacionam diretamente com os maus hábitos alimentares, aumenta a passos largos, ultrapassando já os tumores malignos do pulmão e do estômago, assim como a hipertensão, a diabetes ou, mais óbvia, a obesidade. “Cada português tem disponível energia suficiente para satisfazer as necessidades de 1,6 a dois adultos”, contabiliza Alexandra Bento. Por outras palavras, cada português come quase o dobro do que precisa.

Conceição Calhau, investigadora do Departamento de Bioquímica do Centro de Investigação Médica da Faculdade de Medicina do Porto, admite que “os profissionais de saúde não têm comunicado de forma **eficaz**”. A reduzida preferência pela fruta é um dos sinais dessa falta de eco. “Toda a comunicação é feita sobre a necessidade de consumir hortofrutícolas e isto parece não estar de modo algum refletido na balança de disponibilidades, que é também um reflexo do que o consumidor mais quer consumir.” Na sua opinião, “a mudança a existir tem de ser política, com legislação”.

Como é que se passou de uma dieta de excelência para uma alimentação **desajustada**? “Muitos anos de desprezo pelas questões da alimentação por parte da Saúde em Portugal, que agora está a mudar pela presença de profissionais e pela pressão pública”, responde António Pedro Graça.

[<http://expresso.sapo.pt/multimedia/infografia/2016-02-24-Portugueses-estao-a-mudar--a-dieta.-Para-pior>]
(texto adaptado para fins pedagógicos)

5 A – Compreensão do texto

Responda às perguntas.

1 – Por que é que a ideia de que os portugueses têm bons hábitos alimentares é cada vez mais uma ilusão?

2 – Indique os alimentos que os portugueses consomem em menor e em maior percentagem?

3 – O que leva os portugueses a optarem pelo consumo de carne?

4 – Indique as alterações que a crescente informação sobre os malefícios de uma dieta pouco saudável permitiu?

5 – «Cada português tem disponível energia suficiente para satisfazer as necessidades de 1,6 a dois adultos.» Para que perigos chama Alexandra Bento a atenção?

6 – Quem é que Conceição Calhau responsabiliza pela escassez de informação?

B – Enriquecimento lexical

1 – Reescreva as frases substituindo as palavras sublinhadas por outras de sentido equivalente.

a) «Entre os portugueses há a convicção de que têm bons hábitos alimentares ... »

b) «Ao invés, é insuficiente a ingestão “de alimentos pertencentes ao grupo da fruta, dos produtos hortícolas e das leguminosas”.»

c) «Com a dieta mediterrânica reduzida cada vez mais a um mero cliché, a saúde dos portugueses está também menos duradoura.»

d) «O cancro do cólon [...] aumenta a passos largos.»

e) «“Muitos anos de desprezo pelas questões da alimentação por parte da Saúde em Portugal, que agora está a mudar pela presença de profissionais e pela pressão pública.”».

2 – Complete o quadro com palavras que tenham um sentido contrário.

<i>ilusão</i>	≠	
<i>densas</i>	≠	
<i>preteridas</i>	≠	
<i>malefícios</i>	≠	
<i>eficaz</i>	≠	
<i>desajustada</i>	≠	

3 – Há expressões em Português que estão ligadas à alimentação. Selecione o significado que melhor corresponde ao sentido das seguintes expressões:

3.1 – O Zé era um «cabeça-de-alho-chocho»!

- a) era distraído
- b) dormia muito
- c) era pouco inteligente

3.2 – A Cristina «ferveu em pouca água».

- a) sentiu-se à vontade
- b) irritou-se com facilidade
- c) ficou sem energia

4 - Ligue cada expressão com um dos elementos da coluna da direita

1- Ser um bom garfo	a) Estar a tratar de um assunto
2- Comer como um abade	b) Viver à custa de alguém
3 – Ter cara de fome	c) Estar com fome
4 - Comer como um passarinho	d) Gostar de comer bem
5 - Estar a pão e água	e) Comer muito pouco
6 - Estar com as mãos na massa	f) Comer em grande quantidade
7 - Ter a barriga a dar horas	g) Ter um rosto emagrecido e chupado
8 - Estar às sopas de alguém	h) Passar fome

1	2	3	4	5	6	7	8

4.1 - Imagine uma situação para a utilização de $\frac{3}{4}$ destas expressões e escreva uma frase exemplificativa

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____

Os meus hábitos alimentares

Os portugueses estão a mudar os seus hábitos alimentares para pior. E no seu país, qual é a situação? E você? Acha que tem bons hábitos alimentares? Faça o inquérito que se segue a um colega, e descubra se ele/ela segue a máxima, **“Mente são num corpo são”**.

5 Apresente-o (a) e registe as respostas dele (a).

10 1 – Quais são os hábitos alimentares do seu país?

15

2 – Com a vinda para Portugal, os seus hábitos alteraram-se? Se sim, quais? E porquê?

20

3 – Em sua opinião, os hábitos alimentares dos portugueses são bons ou maus? Justifique.

25

4 – Que conselhos daria para as pessoas melhorarem a sua alimentação? (Dê 3 dicas saudáveis).

30

Anexo 3

Gastronomia Portuguesa

- 5 Assista ao vídeo [<https://www.youtube.com/watch?v=r76yCvHoFTI>] e responda às seguintes questões:

1 - Indique a iguaria correspondente a cada afirmação.

Introduziu-se na cultura gastronómica portuguesa na época dos Descobrimentos.	
Permitia aos judeus fazerem crer que comiam carne de porco.	
Começaram a ser produzidos na fábrica de Belém, por volta de 1837.	
Na Alemanha, onde foi inventada, é recheada com creme frutas.	
Portugal é o seu maior consumidor.	
Nasceu da receita do pastel de Belém.	
Prato característico de Mirandela.	
Bolo de massa frita.	

10

2 - Assinale com um X as afirmações verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
1 - Nas naus e caravelas dos Descobrimentos, os portugueses tinham acesso a comida fresca.		
2 - O bacalhau tornou-se popular porque é barato e de fácil conservação.		
3 - O peixe fresco era regular na alimentação portuguesa do séc. XVI.		
4 - A alheira é feita de carne de porco, pão e vinagre.		
5 - Os judeus criaram a alheira para iludir a Inquisição.		
6 - As alheiras são apenas feitas de carne e gordura de porco.		
7 - A bola de Berlim é um salgado.		
8 - A bola de Berlim é recheada com creme de pasteleiro ou de ovos.		
9 - Os alemães recheiam as suas bolas de Berlim com creme de framboesas.		
10 - O pastel de nata é um doce de massa folhada e creme de natas.		
11 - O pastel de Belém tem origem no pastel de nata.		
12 - O pastel de Belém começou por ser confeccionado para angariação de fundos, para salvar o Mosteiro dos Jerónimos.		

TRIPAS À MODA DO PORTO

As tripas à moda do Porto, prato que, a par com a não menos conhecida Francesinha, **goza** de tanta fama quanto a própria cidade, é uma **extravagância** da gastronomia portuguesa, cuja receita é capaz de chocar qualquer estrangeiro que ponha pés na Invicta como, até, alguns portugueses que torcem o nariz ao substantivo que lhes desperta a resistência à prova: *tripas*.



A sua origem – quer a lenda fazer-nos crer – está ligada à conquista de Ceuta, quando uma expedição do Infante Dom Henrique saiu do Porto com todos os mantimentos possíveis e cá deixou pouco mais que os *miúdos* dos animais. Tiveram então os portuenses que se governar com o que cá ficou e deixaram que a sua criatividade inventasse as tripas à moda do Porto. A lenda, como qualquer uma, tem sempre partes aproveitáveis à explicação histórica das coisas, e de facto houve barcos a partir para o norte de África vindos do Porto, e talvez tenham até deixado a cidade com menos **provisões** do que é habitual. Mas, ao que parece, as tripas vêm de muito antes disso, isto apesar de os próprios portuenses terem, no seu subconsciente, datado o seu nascimento no ano de 1415.

Poderão vir dos romanos, é certo que já eles comiam *tripas*. Contudo, será mais provável que o seu arranque enquanto prato nativo desta região urbana de Portugal **se quede** pelos tempos em que os Suevos formaram um reino que começava na Galiza e descia até certa parte no norte das atuais Beiras, logo depois do Império Romano se desvanecer. Sabemos que o costume de comer as **vísceras** existia nesta tribo germânica, e a sua passagem desde o sul da atual Alemanha até ao noroeste Ibérico pode ter deixado esta marca – comem-se tripas no sul de França e no norte de Espanha, nomeadamente nas Astúrias, por exemplo.

A receita é de longo percurso. Começa, primeiro que tudo, por se limpar bem o estômago da vitela, os ditos *folhos*, com água e sal, e pela remoção do seu forte odor, com limão ou vinagre. As mãos de vitela, à parte, molham-se em água quente, para contrair a carne, sendo também laminadas para remoção dos pelos. Cortam-se as mãos e põem-se a cozer até se desfazerem do osso. Outras carnes devem ser igualmente cozidas ao mesmo tempo: frango, toucinho, orelheira, chouriço (do que se quiser, há quem ouse dar um toque sulista ao prato com a mistura de chouriço alentejano), salpicão, cabeça de porco. Cortam-se as carnes, misturando todas no processo. A cenoura e a cebola juntam-se ao caldo escaldado. Por fim, o acompanhamento, com feijão branco ou feijão de manteiga. O **tempero** é mais **convencional**, feito de sal e pimenta, mas, gesto essencial, decora-se com salsa. Fica completo quando chega ao prato, e deve ter-se em atenção que este deverá ser uma terrina de barro, lado a lado com arroz branco.

[<http://www.portugalnummapa.com/tripas-a-moda-do-porto/>]

(adaptado para fins pedagógicos)

1 – Qual é a reação das pessoas quando ouvem a palavra *tripas*?

2 – Por que é que os portugueses ficaram com poucos abastecimentos?

3 – Na opinião do autor, a lenda que associa este prato à conquista de Ceuta, em 1415, é verdadeira? Justifique.

4 – Indique os ingredientes principais das “Tripas à moda do Porto”.

5 - Faça corresponder as expressões ao respetivo sinónimo, de acordo com o sentido do texto:

Expressões do texto	Sinónimos
A. <i>goza de um estatuto</i>	1. fornecimentos; abastecimentos
B. <i>extravagância</i>	2. condimento
C. <i>provisões</i>	3. tripas
D. <i>se quede</i>	4. bizarria
E. <i>vísceras</i>	5. comum; pouco original
F. <i>tempero</i>	6. se fique
G. <i>convencional</i>	7. beneficia de um estatuto

A	B	C	D	E	F	G

6 – Releia o último parágrafo, e escreva a receita das “Tripas à moda do Porto”. Use os verbos no modo Imperativo.

TRIPAS À MODA DO PORTO

Ingredientes:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-



Tempo : _____
Doses: _____

Cozinha : _____
Dificuldade: _____

Modo de preparação:

Exemplo:

1. **Limpe** bem o estômago da vitela, os ditos *folhos*, com água e sal;
2. **Remova** o seu forte odor, com limão ou vinagre;

Anexo 4

Portugal, um país envelhecido

Assista ao vídeo [<http://videos.sapo.pt/h6EkFg1zKeZZcKg7jRzV>] **e assinale a opção mais correta:**

1. Nos próximos 40 anos o número de idosos irá
 - a) estagnar
 - b) reduzir
 - c) duplicar
2. Segundo a reportagem, em 2046, por cada 100 jovens haverá
 - a) 338 idosos
 - b) 238 idosos
 - c) 112 idosos
3. Nos arquipélagos, o número de jovens é
 - a) inferior ao número de idosos
 - b) igual ao número de idosos
 - c) superior ao número de idosos
4. O dinheiro é aplicado principalmente
 - a) em lares e cemitérios
 - b) em lares e creches
 - c) em escolas e clubes recreativos
5. A população ativa de Peva
 - a) aumentou 10%
 - b) reduziu 25%
 - c) reduziu para metade
6. As casas da aldeia de Peva são ocupadas pelos jovens
 - a) aos fins de semana
 - b) diariamente
 - c) em agosto
7. As aldeias _____ estão cada vez mais isoladas.
 - a) do litoral
 - b) do interior
 - c) da Beira
8. Os lares e os centros de dia vêm dar resposta
 - a) à população jovem
 - b) à população desfavorecida
 - c) à população envelhecida
9. Com a ajuda _____, Peva acompanha os mais velhos mas não se renova.
 - a) da igreja
 - b) da autarquia
 - c) do lar
10. A freguesia de Peva corre o risco de perder os maiores
 - a) corredores da história
 - b) contadores de histórias
 - c) cantores de histórias

OS ESQUECIDOS

Às vezes acordas confusa. Custa-te perceber que já não estás em casa, que estás num lar. Um lar. Não é triste? Quando vamos para um lar, sabemos que é a última paragem antes do cemitério. Olhas em redor. Tomas os comprimidos que te dão “Vá, Dona Eugénia, tem de tomar, este é para o coração”, comes a comida que te servem “Tem de comer a açorda toda”,
5 descansas quando te mandam “Hora de ir pra cama, dona Eugénia!”. Muitas vezes não percebes o que se passa, os dias vão-se arrastando na tua solidão e sentes-te numa espera contínua. Por uma visita. Por uma lembrança. Por um milagre. Pela morte.

De vez em quando vês uma cara que é quase familiar e sorris. É uma enfermeira, uma auxiliar, mas na tua cabeça é outra pessoa. Não estás demente, não; apenas confusa. É a idade, a idade
10 maltrata-nos dessa maneira, acaba com o nosso corpo e despoja-nos das nossas memórias. São muitas pequenas mortes antes da grande morte. Bom, há os sortudos que conseguem aproveitar completamente a velhice, a idade, a família, e parece-lhes até que é o melhor tempo das vidas deles. Outros estão piores que nós, estão num lar onde os maltratam, ou numa casa abandonados, a viver na imundice. Mas isso não faz de nós os sortudos, pois não? Nós não
15 somos os sortudos, os vivos, os acompanhados. Nós todos somos os mortos antes de morrer, os esquecidos, os abandonados.

Entra uma cara conhecida. Tens a certeza que é ela, que finalmente te veio ver! Tu sabias, sabias que o coração dela não resistiria, que tinha de te ver, que não te podia simplesmente esquecer. Afinal, és mãe dela! Sorris e abres os braços. “Simone!” dizes, com lágrimas a
20 caírem-te pela face. Finalmente, sentes uma vitória. Mas ela olha-te confusa, como se não te conhecesse. Sorri, envergonhada. “Oh, dona Eugénia, não, lamento” a cara de pena da auxiliar destrói o teu sonho. “Não é a sua filha”.

As palavras fatais. Não é ela. De novo, não é ela. Essa tua mente velha e cansada, essa tua memória quase apagada voltou a enganar-te. Sorris para a rapariga assustada: “Claro que não,
25 querida, desculpa. É a velhice!”, brincas. A auxiliar toca-te no ombro, aperta-te a pele idosa, massacrada pela vida, tentando consolar-te. Enganaste-te. A rapariga sorri-te, com pena – odiamos a pena, não odiamos? – e parte, vai fazer voluntariado, vai visitar o seu parente, vai à sua vida.

E tu ficas sozinha, de novo. Esperando. Confusa. Esquecida.

30

[Disponível: <http://capazes.pt/cronicas/nos-somos-os-esquecidos-por-rosa-machado/view-all/>]

(Adaptado para fins pedagógicos)

Compreensão da Leitura

1 – Após uma leitura atenta da crónica, assinale como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações. Para cada uma delas transcreva do texto as frases que fundamentam a sua opção.

1.1 – O autor mostra-se indiferente à situação que a senhora vive. ____

1.2 – No lar, a senhora encontra-se numa espera contínua. ____

1.3 – Segundo o texto, todos os velhos estão condenados a viverem num lar onde são maltratados, ou numa casa abandonados, vivendo na imundice. ____

1.4 – A rapariga mostra-se condescendente com o engano da velha. ____

2 - Responda às seguintes questões?

2.1 – Quem são os “esquecidos” do título?

2.2 – Comente a seguinte frase: “É a idade, a idade maltrata-nos dessa maneira, acaba com o nosso corpo e despoja-nos das nossas memórias. São muitas pequenas mortes antes da grande morte.” (1.9-11)

Léxico

3 – Faça corresponder as palavras ou expressões sublinhadas aos respetivos significados.

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. Às vezes acordas <u>confusa</u> . (1.1) | a) à volta |
| 2. Quando vamos para um lar, sabemos que é <u>a última paragem</u> antes do cemitério. (1.2-3) | b) sujidade |
| 3. Olhas <u>em redor</u> . (1.3) | c) priva; rouba |
| 4. De vez em quando vês uma cara que é <u>quase familiar</u> e sorris. (1.8) | d) inevitáveis |
| 5. É a idade, a idade <u>maltrata</u> -nos dessa maneira, (...) (1.9-10) | e) baralhada |
| 6. (...) acaba com o nosso corpo e <u>despoja</u> -nos das nossas memórias. (1.10) | f) saboreias |
| 7. Outros estão piores que nós, estão num lar onde os maltratam, ou numa casa abandonados, a viver na <u>imundice</u> . (1.13) | g) maltratada; estragada |
| 8. Finalmente, <u>sentes</u> uma vitória. (1.20) | h) destrói |
| 9. As palavras <u>fatais</u> . Não é ela. De novo, não é ela. (1.23) | i) lembra alguém muito próximo |
| 10. A auxiliar toca-te no ombro, aperta-te a pele idosa, <u>massacrada</u> pela vida, tentando consolar-te. (1.25-26) | j) o fim do percurso |

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4 – Complete o quadro:

Nome	Verbo	Adjetivo
		triste
	esquecer	
a mente		
		melhor
	confundir	
a velhice		

5 – Escolha a palavra adequada.

LEMBRETE

Palavras homófonas são palavras com pronúncia igual, mas com grafia e significado diferentes.

1. Nos transportes públicos há _____ prioritários para idosos.
☐ **acentos** ☐ **assentos**
2. Os velhos dão _____ sábios.
☐ **conselhos** ☐ **concelhos**
3. Se não tiver muito trabalho e sair mais cedo, faço _____ de ir visitar a minha avó ao lar.
☐ **tensão** ☐ **tenção**
4. O envelhecimento populacional _____ graves problemas sociais.
☐ **trás** ☐ **traz**
5. _____ jovens as aldeias do interior morrerão.
☐ **Sem** ☐ **Cem**

6 – Complete as frases. **Imperfeito ou Futuro do Conjuntivo.**

1. Se os meus pais _____ (**ficar**) dependentes preferia tê-los em minha casa.
2. Vou ter saudades vossas todas as vezes que _____ (**ver**) fotografias da minha infância.
3. Enquanto eu _____ (**poder**) quero ficar em minha casa.
4. A minha filha ignora-me como se eu não _____ (**existir**).
5. Mãe, se _____ (**precisar**) de ajuda durante a noite, podes ligar-me a qualquer hora.
6. Ele não me conhece. Então porque é que sorriu para mim como se me _____ (**conhecer**).
7. Preferia que ela não _____ (**sair**) sozinha.
8. Quando _____ (**ter**) a idade deles, compreenderemos melhor os nossos avós.

Interação Oral

Interlocutor 1

A sua mãe/ pai vive sozinho. Você está preocupado com a sua segurança e bem-estar. Devido à sua profissão não pode tê-lo consigo, por isso, quer que vá para um lar. Convença-o. Indique as vantagens de estar num lar.

Interlocutor 2

Você não quer ir para um lar. Não quer deixar a sua casa, guarda muitas recordações; os/as seus/suas amigos/as; a sua vida.

Discorde dos argumentos que o/a seu/sua filho/a acabou de apresentar; mostre-se contrário à proposta que ele/ela lhe faz; por fim, acabe por concordar, mas manifeste o seu desgosto.

Expressão Escrita

“Por cada 100 jovens há hoje 112 idosos. A projeção aponta para que em 2046 o número aumente para 238”.

A reportagem televisiva a que assistiu informa sobre a evolução demográfica de uma sociedade envelhecida e o texto que leu reflete sobre a situação dos mais velhos em Portugal.

Elabore um texto de 180 a 200 palavras, no qual refira a atual situação demográfica do seu país, comparando-a com a de Portugal, e reflita sobre o tratamento que é dado aos idosos pela sociedade de hoje, assim como o estatuto que lhes é concedido.

Anexo 5

Compreensão Oral

1 - Assista ao vídeo https://www.youtube.com/watch?v=_tceZt1nPGY e ligue um elemento da coluna A com um elemento da coluna B para formar frases verdadeiras, de acordo com o sentido do vídeo.

Coluna A	Coluna B
1 – O nosso “Galo de Barcelos” é tradicionalmente ...	a) ... e não um material que suporte uma estrutura.
2 – Inspirei-me num galo dos anos 50 ...	b) ... é apresentado através de LEDs.
3 – Nos últimos 10 anos, tenho utilizado ...	c) ... é uma novidade na obra de Joana de Vasconcelos
4 – Os azulejos são um material de cobertura, de acabamento, ...	d) que tem um pontismo presente na sua decoração.
5 – O modelo tradicional do azulejo, o quadrado, colocou alguns problemas	e) ... durante o dia é um galo tradicional de azulejos e cerâmica, e à noite é um galo tecnológico.
6 – Os azulejos são utilizados comumente	f) interliga-se com o movimentos das luzes.
7 – O pontismo que era utilizado nas representações dos nos 50 ...	g) ... porque tem LEDs, tem tecnologia.
8 – O galo passa a ter uma dupla dimensão, ...	h) ... devido ao lado dinâmico da cor, da luz, do som.
9 – Ao crepúsculo torna-se um galo tecnológico ...	i) ... na forma bidimensional e numa fachada.
10 – As cores dos LEDs têm uma variação ...	j) ... um objeto em cerâmica e tem uma pintura que foi variando ao longo do tempo.
11 – O som produzido pelo galo ...	k) ... têm a possibilidade de acionar o som e eleger uma cor.
12 – O jogo entre a luz e o som	l) ... pelo facto do quadrado não se adequar a formas curvas.
13 – No período da noite, as pessoas ao aproximarem-se do galo ...	m) ... dependendo da música que o galo canta.
14 – Chama-se “Pop Galo” ...	n) ... os azulejos em diferentes formas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

2 - Assista ao vídeo https://www.youtube.com/watch?v=RAYoO_Q_dfY e complete com a informação veiculada no vídeo.

- a) Lugar: _____
- b) Altura da obra: _____
- c) Peso: _____
- d) Materiais de revestimento: _____
- e) Fernando Medina, Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, considera Joana de Vasconcelos _____
- f) Para o Primeiro Ministro de Portugal, António Costa, Joana de Vasconcelos tem sido _____
- g) Segundo António Costa, a artista soube combinar _____

- h) A aplicação do “Pop Galo” permite ao público _____

- i) “Pop Galo” será exposto _____

A – Leia atentamente a entrevista e complete-a com as palavras apresentadas.

sociedade	segunda	cultura	oportunidade	concordo	família
expor	artista	desapareceram	reconhecido	esqueceram	viajar

Joana de Vasconcelos

“Sou uma mulher e sou portuguesa e isso condiciona a forma como olho para as coisas”

Mulher de obras de grandes dimensões, diz que não pensa nelas à medida em que depois nós as vemos. Isso da escala é trabalho do marido, arquiteto, "parceiro" de um trabalho que já é _____ por esse mundo fora. Joana Vasconcelos, filha da democracia, como gosta de se afirmar, em oposição às filhas da ditadura, é uma defensora dos direitos das mulheres, uma agente da reciclagem de ideias e tradições e, acima de tudo, uma portuguesa que se orgulha de ter feito tudo a partir do nosso país, de dentro para fora. Uma conversa apaixonante, tida ao lado de um projeto que vai dar uma segunda _____ de vida ao seu velho primeiro carro.

Diana de Cadaval – É feminista? Acha que a sua obra tem uma mensagem feminista?

Joana Vasconcelos – O feminismo interessa-me na perspectiva dos direitos humanos, ou seja, enquanto houver mulheres que são tratadas como seres de _____, a ganhar menos do que os homens e a não ter os mesmos direitos. Não sou feminista por uma questão de quotas nem de representatividades, mas pelos verdadeiros direitos humanos das mulheres, pela igualdade. Sou pelos direitos humanos, se isso faz de mim feminista, então sou-o.

D.C. - Quase todas as suas obras têm mensagens sobre o universo exclusivo da mulher... O seu famoso sapato, o seu lustre, etc... Porquê?

J.V - São assuntos que, de alguma maneira, falam do mundo através de uma perspectiva de uma mulher portuguesa e... lisboeta. Não sou um homem, não sou africana, não sou alemã... Sou uma mulher e sou portuguesa, e isso condiciona a forma como olho para as coisas e como vejo o mundo. Olho para o mundo daqui, mas as viagens, o conhecimento das pessoas e o facto de _____ fora do meu país dão-me uma visão diferente de Portugal daquela que teria se nunca tivesse saído do País.

D.C. - O artesanato português, sobretudo o croché, que já não se via muito, nem se utilizava tanto como antigamente, é exemplo de como a sua arte utiliza de uma forma muito expressiva valores da nossa _____ nacional...

J.V. - O croché é utilizado no mundo inteiro. A diferença é que os países do centro da Europa já se _____ dessas coisas há mais tempo do que Portugal. O facto de Portugal ter estado fechado quase 50 anos numa ditadura fez com que também se congelasse uma série de referências culturais que na Europa mais desenvolvida e, sobretudo, na Europa Central _____. As técnicas manuais em Portugal preservaram-se até agora porque na ditadura as mulheres ficavam fechadas no ambiente da casa. Ficaram fechadas na _____ muito mais tempo do que noutros países! Portanto, estas tradições ainda existem em Portugal, ainda fazem parte da nossa

realidade, com muito mais força do que noutros países onde foram abandonadas há mais tempo. Muitas vezes, o querer avançar sem olhar como, faz com que se percam raízes e tradições que às vezes era importante que se preservassem.

D.C. - Quando iniciou a sua carreira, há 15 anos, alguma vez imaginou que o seu trabalho iria alcançar tais proporções e de uma forma tão rápida?

J.V. - Não. Quando o artista faz a sua obra não tem ideia das consequências nem da forma como ela vai ser reconhecida. As minhas peças foram afinadas, são projetos que foram crescendo, que tiveram o seu impacto na _____ ao longo dos tempos. Esse impacto vai mudando com o tempo, algumas caem no esquecimento. Nós não prevemos quanto vão custar as minhas peças daqui a dez anos, nem o reconhecimento que vão ter!

D.C. - A revista francesa *Point de Vue* descreveu a Joana como "*artista de alma lusa*". Concorda?

J.V. - Claro que sim, _____!

D.C. - Sente-se, então, uma embaixatriz do nosso país?

J.V. - Sinto, claro. Eu faço imenso trabalho como embaixatriz. Sou uma _____ que nunca abandonou o seu país. Nunca fui viver para outro lugar, nunca estudei fora, por isso, se sou alguma coisa, é daqui, de Portugal. Por outro lado, tento _____ o mais possível e exportar o mais possível a minha obra.

Diana de Cadaval, Revista *Caras*, 6 outubro 2010
(Texto com supressões)

B – Compreensão da Leitura

1 – Após uma leitura atenta da entrevista, ligue um elemento da coluna A com um da coluna B para formar frases verdadeiras, de acordo com o sentido da entrevista.

Coluna A
1 – Joana de Vasconcelos não se considera ...
2 – A maioria das suas obras ...
3 – A forma como olha para as coisas e vê o mundo ...
4 – A obra da artista ...

Coluna B
a) ... deve-se ao facto de ser mulher e ser portuguesa.
b) ... desapareceram uma série de referências culturais.
c) ... que o seu trabalho fosse reconhecido tão rapidamente.
d) ... feminista pela questão das quotas ou de representatividades.

5 – Na Europa Central ...
6 – As técnicas manuais ...
7 – Há 15 anos, não imaginava ...
8 – No estrangeiro, Joana é ...

e) ... conservaram-se em Portugal devido à ditadura.
f) ... vista como uma artista de alma lusa.
g) ... tem mensagens sobre o universo feminino.
h) ... emprega os valores da cultura nacional de forma expressiva.

2 – Escolha a opção equivalente à expressão sublinhada.

- a) “Isso da escala é trabalho do marido, arquiteto, "parceiro" de um trabalho (...)”
(companheiro/ par/ sociedade)
- b) “Sou uma mulher e sou portuguesa, e isso condiciona a forma como olho para as coisas e como vejo o mundo.”
(regula/ desajusta/ influencia)
- c) “Quando o artista faz a sua obra não tem ideia das consequências nem da forma como ela vai ser reconhecida.”
(plano/ noção/ pensamento)
- d) “Esse impacto vai mudando com o tempo, algumas caem no esquecimento.”
(perdem-se/ gastam-se/ lesionam-se)

3 – Complete o quadro com palavras que tenham um sentido contrário.

<i>reconhecido</i>	≠	
<i>igualdade</i>	≠	
<i>antigamente</i>	≠	
<i>preservaram</i>	≠	
<i>abandonou</i>	≠	
<i>exportar</i>	≠	

4 - O artesanato está ligado à cultura popular e é muito característico dos meios rurais, onde as tradições continuam a ser transmitidas oralmente de geração em geração. Associe as diferentes definições à respetiva peça artesanal ou expressão.

Coração de Viana	vimes	minuciosos	charme	filigrana
garridas	faiança	cestaria	Lenço dos Namorados	latoaria

- a) Artigos em vime como cestos ou local onde se produzem cestos.

- b) Louça de barro que pode ser vidrada ou esmaltada. _____
- c) Arte e técnica de fazer objetos em latão. _____
- d) Vara fina e flexível obtida da planta do vimeiro ou salgueiro, utilizada para fazer cestos, móveis e outros objetos. _____
- e) Técnica antiquíssima que consiste em manusear ouro e prata num rendilhado fino.

- f) Qualidade do que possui encanto e fascínio; requinte. _____
- g) Vistasas, vibrantes, alegres. _____
- h) Detalhados e com muitos pormenores, feitos com cuidado e rigor. _____
- i) Peça de artesanato em linho, bordada com versos e vários desenhos, alguns padronizados. _____
- j) Peça em filigrana, símbolo da joalharia portuguesa e da região do Minho. _____

5 – A tradição é o conjunto de bens culturais que se transmite de geração em geração no seio de uma comunidade. Trata-se de valores, costumes e manifestações que são conservados pelo facto de serem considerados valiosos aos olhos da sociedade. **Escolha a opção correta.**

5.1 - Qual é o feminino de artesão?

- a) artesão
- b) artesã
- c) artista

5.2 – As setes saias são um traje típico

- a) de Aveiro
- b) de Sines

c) da Nazaré

5.3 – O azulejo pintado é comumente visível em

a) igrejas

b) pavimentos

c) tapeçarias

5.4 – A vila alentejana de Arraiolos é conhecida pelos seus

a) azulejos

b) tapetes

c) corações de ouro

5.5 – Qual é a festa popular característica da cidade do Porto?

a) S. José

b) S. Vicente

c) S. João

Produção Oral

“Cada país, sua tradição”

Tarefas:

1. Escrever num papel uma tradição que defina o seu país de origem;
2. Entregar o papel à professora;
3. A professora redistribui os papéis, evitando que um aluno receba o papel que escreveu;
4. Cada aluno ao quadro e escreve o que está no papel que recebeu. Depois, diz a que país associa a tradição referida e explica porquê;
5. O colega que escreveu o papel vai ao quadro e explica a sua escolha.

Anexo 6

Os jovens só têm futuro na emigração?

Assista ao vídeo [<http://www.publico.pt/multimedia/video/video-inquerito-emigracao-20130301-181152>] **e faça a correspondência entre o estudante e as suas opiniões.**

Quem disse o quê...

1 – Sente que tem mais oportunidades no estrangeiro. Pode fazer mais, pode ter uma vida mais agradável.	
2 – Preferiu escolher um curso de que gosta a um curso com emprego.	
3 – Queria lecionar em Portugal, mas se estiver difícil arranjar emprego, admite sair para o estrangeiro.	
4 – Gostava de ter futuro em Portugal, porque a sua última opção é emigrar. Não quer deixar cá a família.	
5 – O melhor era as pessoas não emigrarem, mas não existe alternativa.	
6 – Há países que têm mais oportunidades do que Portugal, mas acredita que ainda haja oportunidades cá.	
7 – Ainda não sabe qual é o curso que quer seguir; talvez algo ligado à medicina. Se assim for, talvez tenha de emigrar.	
8 – Como qualquer biólogo, gosta de abrir horizontes, algo difícil em Portugal devido à escassez de recursos disponíveis.	
9 – Os jovens não podem ir-se todos embora.	
10 – Gostava de emigrar, não pelo curso ou pelo trabalho, mas por outros motivos.	
11 - Os portugueses têm de contrariar esta corrente pessimista.	

Marco Damião

Filipa Constantino

Miguel Monteiro

Rita Reis Paula

Cláudia Ferreira

Ana

David Roque

Cátia Palito

Margarida Brotas

ENCARAR O DESEMPREGO E DAR A VOLTA POR CIMA



«O nome do blogue foi um grito. Foi **assumir** de uma vez por todas, para mim mesma e para os outros, a minha situação. Quando fiquei desempregada levei muito tempo a acreditar que aquilo me estava a acontecer. Depois veio a vergonha. Finalmente, caiu-me a ficha. “Sim, isto aconteceu-me realmente a mim.”» Ana Cunha Almeida, 37 anos, jornalista, trabalhava no *Diário Económico* (DE). Quando lhe comunicaram que ia ser **dispensada** largou a rir, tal era a distância a que estava de se imaginar nessa situação.

E nem o facto de se ter tratado de despedimento coletivo lhe trouxe **consolo**. «Tenho-me em muito boa conta, tenho noção do que valho e, por isso, não fiquei mais reconfortada por sermos muitos. Estava no DE há 14 anos e nunca tive um único sinal de **descontentamento** com o meu trabalho. Tinha um cargo de coordenação e tudo parecia bem.»

Incrédula, saiu da empresa em julho de 2012. Entrou em férias, procurou não pensar muito no assunto, assobiou para o ar, talvez continuasse em choque. Mas, em setembro, percebeu que todos tinham para onde voltar e ela não. «As minhas filhas tinham a escola, o meu marido e toda a gente à volta tinham o trabalho. Eu... não tinha nada. E foi aí que começou a fase da vergonha. Encontrava os pais dos coleguinhos das minhas filhas e eles perguntavam: “Ainda de férias?” E custava-me dizer que estava desempregada. Como se fosse um **atestado** de uma incompetência que me recuso a assumir, por não ser verdade. Durante quase dois meses era incapaz de dizer que estava desempregada.»

O desemprego faz moça. «Há amigos que descobres que não são amigos. Porque tu interessas enquanto és a jornalista, a coordenadora. Enquanto desempenhas aquele papel social. Se deixas de o desempenhar, deixas de interessar. Há surpresas incríveis. É todo um processo psicológico por que é preciso passar.»

Foi então que decidiu criar o blogue. Porque gosta de escrever, porque não quer ficar parada nem «perder a mão», porque precisa de continuar a existir enquanto escreva, porque sentiu que também poderia servir como catarse. «Criei-o em meados de setembro. Para mim. Como um diário mas sem obrigação de escrever dia a dia. Escrevo quando me apetece. E, de repente, comecei a ter uns comentários tão positivos que me souberam muito bem. E senti que não estou sozinha, que há mais gente – tanta gente! – na mesma situação. E se conseguir ajudar essas pessoas com o meu otimismo... perfeito.»

Ana Cunha Almeida está desempregada mas acredita que alguma coisa surgirá, deste nada que surgiu. E não quer **sujeitar**-se a qualquer coisa. Talvez porque, pelo menos para já, não precise de aceitar qualquer coisa. Não se sente, pelo menos para já, desesperada: «Vejo *sites* de emprego e acho que aquilo não é para mim. Tudo tão **precário**, tão **aldrabice**, tão desinteressante. Deprime e eu decidi que não ia ficar deprimida.» Até porque, mesmo sendo uma situação negativa, o desemprego tem-lhe trazido coisas boas. Tempo para ir buscar as filhas, para lhes dar banho sem gritos e sem pressas, para cozinhar, para a família, para pensar e para estar consigo própria. «Embora não seja isto que quero para mim, estou feliz. Ainda bem que sou mãe porque também me obriga a reagir, por elas. Além disso, a maternidade é uma rotina que toma muito tempo.»

Foi como se nascesse outra vez. «Tinha-me esquecido um bocado de quem eu era. Há oito anos que eu era coordenadora, que vestia aquela pele e andava sempre **atarefada**, em entrevistas, reuniões, stressses vários. De repente, até tenho disponibilidade para mim.»

Notícias Magazine, 24 fev 2013

Compreensão da Leitura

1. Reordene as frases que aqui se apresentam segmentadas e em desordem, fazendo assim o resumo do texto que acabou de ler.

a) Através dos comentários que lhe foram chegando, percebeu que há muita gente no desemprego.	<input type="checkbox"/>
b) Em setembro, apercebeu-se de que todos tinham que regressar às suas funções e ela não.	<input type="checkbox"/>
c) O desemprego concedeu-lhe tempo para si e para cuidar das suas filhas.	<input type="checkbox"/>
d) Como fuga a essa nova realidade, criou um blogue, uma espécie de diário, que escreve apenas quando deseja.	<input type="checkbox"/>
e) Quando a notificaram de que ia ser despedida, não quis acreditar.	<input type="checkbox"/>
f) A partir desse momento, iniciou a fase de negação,	<input type="checkbox"/>
g) Ana Almeida não se quer subjugar a qualquer emprego, pois não se sente desesperada.	<input type="checkbox"/>
h) Ana Almeida trabalhou no <i>Diário Económico</i> durante 14 anos como jornalista e coordenadora.	<input type="checkbox"/>
i) demorando bastante tempo a aceitar a sua nova condição social, de desempregada.	<input type="checkbox"/>

2. De acordo com o sentido do texto, explique o significado das seguintes frases:

2.1. «E foi aí que começou a fase da vergonha.»

2.2. «Foi como se nascesse outra vez.»

3. Faça corresponder cada palavra e/ou expressão ao respetivo significado, de acordo com o sentido que tem no texto.

conforto	certificado	instável	cética	demitida
submeter	mentira	insatisfação	reconhecer	sobrecarregada

- a) assumir (l.1): _____
- b) dispensada (l.5): _____
- c) consolo (l.6): _____
- d) descontentamento (l.8): _____
- e) incrédula (l.10): _____
- f) atestado (l.15): _____
- g) sujeitar (l.27): _____
- h) precário (l.29): _____
- i) aldrabice (l.29): _____
- j) atarefada (l.35): _____

Léxico

4. A Ana demorou algum tempo até “*cair-lhe a ficha*”, isto é, até perceber o que lhe estava a acontecer. Descubra o sentido de outras expressões com o verbo **cair**.

a) cair em si

☐ deixar-se enganar

b) cair de cama

☐ não ter efeito

c) cair das nuvens

☐ acontecer uma grande confusão

d) cair em saco roto

☐ ser alvo de comentários ou maledicência

e) cair na boca do lobo

☐ tomar consciência; refletir

f) cair o Carmo e a Trindade

☐ ficar muito admirado; ser surpreendido

g) cair no conto do vigário

☐ ficar doente; adoecer

h) cair nas bocas do mundo

☐ entrar numa situação perigosa

Gramática

5. Junte um elemento da coluna A e um da coluna B e forme palavras compostas.

Coluna A	Coluna B	Palavra resultante
1 - guarda	a) perfeito	1-
2 - surdos	b) íris	2-
3 - couve	c) quente	3-
4 - arco	d) marinho	4-
5 - amor	f) chuva	5-
6 - cachorro	g) flor	6-
7 - cavalo	h) mudos	7-

6. Reescreva as frases utilizando o Gerúndio Simples ou Gerúndio Composto.

1. Se tivesse estado mais atenta à situação no jornal, teria percebido que corria o risco de ser despedida.

2. Quando acabar o estágio, vou procurar emprego fora de Lisboa.

3. Se soubesse quais eram as tarefas a desempenhar, não teria aceitado o trabalho.

4. Depois de ter ouvido as explicações da empresa, a Ana não ficou convencida.

5. Quando for ao Porto, vou requerer o subsídio de desemprego.

6. Se ficares sem emprego, o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) ajuda-te a encontrar ofertas de emprego e/ou formações.

7. Caso não tivesse ficado desempregada, a Ana não criaria o blogue.

Interação Oral

Situação 1: Oferta de Emprego

Interlocutor 1

Apareceu num jornal uma oferta de emprego indicada para o/a seu/sua amigo/a. Ligou-lhe a marcar um encontro num café para lhe apresentar a oferta. Sabe que neste momento se encontra desmotivado/a. Convença-o/a a concorrer. Indique as áreas em que ele/ela é bom/boa para aquele lugar.

Interlocutor 2

Desempregado/a há 1ano, está cansado/a de enviar currículos e ir a entrevistas de emprego mas sem sucesso. A última entrevista deixou-o/a arrasado/a, disseram-lhe que era demasiado qualificado/a para o lugar. Abatido/a e desmotivado/a pela sua atual condição social, pondera em emigrar. O/A seu/sua amigo/a ligou a marcar um café para lhe apresentar uma oferta de emprego. Disse--lhe que tinha grandes hipóteses. Depois de ouvir o/a seu/sua amigo/a, decida se vai candidatar-se ou não.

Interação Oral

Situação 2: **Descontentamento no emprego**

Interlocutor 1

Você trabalha numa multinacional há 15 anos e no último ano tem realizado tarefas abaixo das competências discriminadas no seu contrato. Já falou há uns meses com o/a seu/sua superior/a, sem que tenha havido qualquer alteração. Decide ir novamente falar com o/a seu/sua superior/a e manifestar o seu desagrado.

Interlocutor 2

Você é o/a diretor/a de departamento. Um/uma colaborador/a da empresa não está satisfeito/a com as funções que atualmente desempenha. Deve reverter esta situação, justificando a atribuição das tarefas que ele/ela desempenha atualmente e encontrando uma solução para este problema.

Interação Oral

Situação 3: **Ida ao Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)**

Interlocutor 1

Você recebeu um *mail* do centro de emprego a informá-lo/la de uma oferta de emprego. Contudo, não era explicitado o tipo de emprego, apenas se indicava que deveria apresentar-se nas instalações da instituição da sua área de residência.

Questione o/a funcionário/a sobre a oferta de emprego, nomeadamente:

- Funções a desempenhar;
- Salário;
- Competências profissionais exigidas;
- Localização;
- Habilitações académicas;
-

Depois de ouvir as explicitações, decida se aceita o emprego ou não.

Interlocutor 2

Você é funcionário/a do centro de emprego. Deve esclarecer as dúvidas apresentadas pela pessoa interessada na oferta de emprego.

Convença o/a interessado/a a aceitar a oferta de emprego.

Anexo 7

Profissão? *Blogger!*

Ana Garcia Martins, autora do blogue “A Pipoca Mais Doce”, é o nome mais conhecido na blogosfera portuguesa. *Online* desde 2004, só há cerca de ano e meio é que este é o seu *full time job*. Decidiu criar o blogue quando começou a trabalhar como jornalista. «Percebi que o tipo de escrita e os assuntos que gostava de abordar não tinham espaço no jornal, por contingências editoriais», recorda.

«O blogue pareceu-me a plataforma perfeita para aquilo que queria. Um quase diário virtual, onde pudesse falar sobre todos os temas que me viessem à cabeça», conta. Dez anos depois, “A Pipoca Mais Doce” não é apenas um blogue, é uma marca com uma linha de vernizes, joias, *t-shirts*, entre outros produtos, entre os quais dois livros. «Tudo isto se deveu ao sucesso que o blogue foi tendo», diz. Hoje, vive dos rendimentos que obtém do blogue e dos projetos que lhe estão associados.

Para ser *blogger* profissional, despediu-se da revista *Time Out*, onde era editora da secção de consumo. «Andei durante um ou dois anos a ganhar coragem para dar este passo», assume. Hoje, não se arrepende. Consegue fazer o que gosta e ganhar dinheiro com isso. «É uma coisa absolutamente fantástica», assume. A fatia mais grossa dos seus rendimentos vem da publicidade. Tem inclusive uma equipa comercial para esse efeito.

É contactada por várias marcas, mas só faz parcerias com aquelas em que se revê. «Não publico nada no blogue de que não goste ou que não me veja a usar ou a fazer», explica. Além de “A Pipoca Mais Doce”, em 2013 lançou “A Pipoca mais Dois”, um *babyblog* dedicado ao filho Mateus. O seu blogue original tem cerca de 30.534 visitas diárias e mais de 133 mil seguidores no *Facebook*. «Gosto sobretudo de ler blogues de pessoas que conheço na vida real», desabafa.

«Depois, há um ou outro que leio, como o da Chiara Ferragni (“The Blonde Salad”), o “Lovely Pepa” ou o “Garotas Estúpidas”», revela Ana Garcia Martins, que também deixa conselhos. «Mantenham-se fiéis. Quando se cria um blogue já com o objetivo de fazer dinheiro, dificilmente conseguirão manter-se genuínos», adverte. «O meu blogue não foi criado com nenhum intuito comercial. Foi um caminho que construí ao longo de dez anos, criando uma certa empatia com os leitores», diz ainda.

<http://lifestyle.sapo.pt/vida-e-carreira/dinheiro-e-carreira/artigos/profissao-blogger>

Vocabulário

1 - Descubra as novas profissões ligadas ao mundo digital que surgiram com a crise económica e o desemprego, relacionando os elementos das duas colunas.

1. Arquiteto de Informação		a) Cria os aplicativos de uma página da <i>web</i> e resolve os problemas resultantes do seu funcionamento.
2. <i>Web designer</i>		b) Responsável pela comunicação da empresa com o público através das redes sociais.
3. Editor de conteúdos		c) Especialista em contratos publicitários na <i>web</i> e em criar companhias de promoção de produtos.
4. Advogado especialista em <i>Internet</i>		d) Encarrega-se do conteúdo, redação e edição de artigos nas diferentes páginas da <i>web</i> .
5. Diretor de <i>Marketing online</i>		e) Instala, configura e cuida dos equipamentos informáticos da empresa.
6. Gerente de produtos		f) Responsável pela estrutura e organização de uma página ou <i>site</i> com o objetivo de melhorar a navegação.
7. Administrador de base de dados		g) Trata de tópicos como a contratação <i>online</i> , comércio eletrónico, assinatura digital, proteção de dados, ...
8. Programador		h) Mantém as bases de dados que compõem o sistema de informação de uma empresa.
9. Técnico de suporte		i) Responsável pelo melhoramento do aspeto de um <i>site</i> , a acessibilidade e também a ordem e o aspeto estético.
10. Gerente de comunidades e redes sociais		j) Responsável pela realização de projeções de vendas, trabalhando em parceria com o comércio.

2 – Complete o quadro, formando profissões com os sufixos indicados.

VERBOS	PROFISSÕES	NOMES	PROFISSÕES
-ante / -or		-ista / -eiro	
estudar		sapato	
pintar		economia	
ajudar		livro	
escrever		dente	
fabricar		peixe	

O que querias ser quando fosses grande?

Em criança, todos tivemos um sonho. Todos queríamos ter uma determinada profissão quando fôssemos grandes. Todos aspirávamos a encontrar o nosso lugar no mundo. Inspirávamo-nos em modelos e queríamos ser como eles. Esses sonhos eram o início daquilo a que se podia chamar projeto de vida.

Partilhe com a turma esse seu sonho de criança.

Tarefa:

- 1- Escreva um pequeno texto, em género de adivinha, descrevendo o seu sonho de criança, sem nunca mencionar o nome da profissão;
- 2- Diante da turma leia a sua adivinha. Depois aguarde que os seus colegas digam o nome da sua profissão de sonho;
- 3- Explique o porquê de querer ter essa profissão.

Carta de Candidatura

1. Reconstitua a carta de apresentação, reordenando os segmentos que são apresentados abaixo.

a) Ex. ^{mo} Dr. Pedro Simões	<input type="checkbox"/>
b) A minha disponibilidade é total para quaisquer esclarecimentos que entendam necessários.	<input type="checkbox"/>
c) Serve a presente carta para demonstrar o meu interesse em realizar um estágio profissional de acordo com o programa Inov-Jovem na Sociedade de Informática de Portugal. Segue em anexo informação sobre a legislação.	<input type="checkbox"/>
d) Ex. ^{mo} Dr. Pedro Simões Diretor dos Recursos Humanos da Sociedade de Informática de Portugal Rua das Avenidas, nº135, 1200 Lisboa	<input type="checkbox"/>
e) Porto, 10 de fevereiro de 2017	<input type="checkbox"/>
f) Terminei o curso de Engenharia Informática na FEUP – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, com média de 17 valores. Gostaria de desenvolver capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura.	<input type="checkbox"/>
g) Grato pelo interesse que a minha candidatura vos possa merecer, apresento os meus melhores cumprimentos.	<input type="checkbox"/>
h) António Pires	<input type="checkbox"/>
i) Ao longo da minha formação estive envolvido no desenvolvimento de diversos conteúdos que podem analisar em www.antoniopires.com . Destaca-se a elaboração do programa de gestão de <i>stocks</i> criado para a empresa “Cilitec”.	<input type="checkbox"/>
j) António Pires Praceta da Glória, 28 4430-554, Porto 940025654	<input type="checkbox"/>
k) Venho por este meio remeter-vos o meu <i>Curriculum Vitae</i> e, tendo em conta a minha formação académica, solicito a V. Exas. que considerem a minha candidatura para uma eventual colaboração na Sociedade de Informática de Portugal.	<input type="checkbox"/>
l) Assunto: Candidatura Espontânea	<input type="checkbox"/>

<http://cdp.portodigital.pt/emprego/documentos-de-apoio/CA298.pdf/view>

Expressão Escrita

Empresa multinacional implantada em Portugal há mais de 20 anos, com distinção em diversas áreas, RECRUTA novas pessoas para reforço da equipa inicial.
Publicitamos serviços de várias empresas conhecidas a nível nacional, dando ao mesmo tempo possibilidade de crescimento na carreira.

Requisitos:

- escolaridade mínima obrigatória;
- disponibilidade total e imediata;
- boa capacidade de comunicação;
- responsável e pontual;
- boa imagem e polivalente;
- idade dos 18 aos 45 anos;

Nota: Funções e condições salariais e contratuais mencionadas durante a realização da entrevista com o responsável do Departamento de Recursos Humanos.

Tendo em conta o modelo estudado, responda ao anúncio de emprego acima apresentado, elaborando uma carta de candidatura para acompanhar o envio do seu *curriculum vitae*.